

# Tilbakemelding fra rektor til lærere

## *En kvalitativ studie av tilbakemeldingspraksis i skolen*

Else Ravn og Hilde Elise Eikenes



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013



# **Tilbakemelding fra rektor til lærere**

En kvalitativ studie av tilbakemeldingspraksis i skolen

© Forfattere: Else Ravn og Hilde Elise Eikenes

År: 2013

Tittel: Tilbakemelding fra rektor til lærere. En kvalitativ studie av tilbakemeldingspraksis i skolen

Forfattere: Else Ravn og Hilde Elise Eikenes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Utdanningsforbundet Akershus

IV

# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å beskrive rektors tilbakemelding til lærere slik at vi kan utvikle kunnskap om hvilken betydning tilbakemeldinger kan ha for skolens arbeid. Vi studerer tilbakemeldingspraksis i skolen gjennom å undersøke hvordan tilbakemelding fra rektor til lærere foregår og hva innholdet i tilbakemeldingene er. Vi identifiserer seks arenaer for tilbakemelding: klasseromsobservasjon, medarbeidersamtaler, teammøter, plenumsmøter, veiledning og uformelle samtaler.

Datamaterialet i oppgaven er knyttet til FIRE-prosjektet. Undersøkelsen er en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervjuer med rektorer og gruppeintervjuer med lærere ved 6 grunnskoler. Vi har utviklet kategorier som fanger opp funnene og gjenspeiler formålet med studien.

I den teoretiske gjennomgangen tar vi for oss «*instructional leadership*», et begrep som kan defineres som pedagogisk ledelse som formulerer klare mål og rammer. Målet er å skape en positiv skolekultur som støtter utvikling og læring. Videre drøfter vi «*transformative leadership*» som innebærer en positiv og inkluderende holdning der involvering, forpliktende deltagelse, kritisk refleksjon og anerkjennelse blir vektlagt.

Vi drøfter også ledelse i et distribuert perspektiv der vi har fokus på tilbakemelding som aktivitet hvor språklig samhandling skjer i interaksjon mellom lærere og mellom rektor og lærere. Når vi argumenter for betydningen av ledelse gjennom samtaler og lærende møter, referer vi til Roald (2012) som hevder at i arbeid med kvalitetsspørsmål er det behov for å utvikle medskapende møter som har en deltakende, lærende og forpliktende form.

Vi tar også for oss tilbakemelding som dialog og problematiserer dialog og makt. Her støtter vi oss i hovedsak til Dysthes (1997) forståelse av Bakhtins teorier om dialogisme og hvilken betydning asymmetri i status og kunnskap har for å gjøre dialog kreativt og for utvikling av pedagogiske ideer.

Vi analyserer og drøfter empiri i dialog med teoretiske perspektiv, tidligere funn og egne erfaringer.

Vår studie konkluderer med at lærere i liten grad får tilbakemeldinger knyttet til undervisningen og at tilbakemeldinger i liten grad er satt i system. De møteplassene vi har identifisert som arenaer for tilbakemelding utnyttes i liten grad. Funnene kan ikke generaliseres, men vi kan allikevel trekke frem noen mønstre som kan ha interesse for og være til nytte for andre lignende case.

Implikasjon for skoleledelse blir å utnytte de møtearenaene som finnes og legge til rette for tilbakemeldinger som kan bidra til endring og utvikling av skolens undervisningspraksis. Erfaringer og god praksis må deles og spres.

Klasseromsobservasjon kan gi viktig informasjon om lærernes arbeid og kan danne bakgrunn for veiledning og reflekterende dialog om læringsarbeidet i skolen. Det blir nødvendig å prioritere tid til pedagogisk ledelse og skape system og rutiner for tilbakemeldingspraksis.

# Forord

Endelig! Denne masteroppgaven har vært en lang, tidkrevende og ikke minst en svært lærerik prosess. Gjennom litteraturstudiet, diskusjoner, drøftinger, skriving og ikke minst svært god veiledning har vi utviklet kunnskap og forståelse langt ut over det som er tema og problemstilling i denne oppgaven.

Etter flere års studier i utdanningsledelse er vi stolte og glade over at vi nå har stått løpet ut. Studiet har bidratt til å styrke vår oppfatning av hvilken betydning et tydelig og kraftfullt pedagogisk lederskap har for skolens arbeid.

Takk Else og takk Hilde Elise for at vi i fellesskap har kommet i mål!

Vi ønsker også å takke flere andre som har bidratt på ulike måter underveis. Først og fremst vil vi takke vår utmerkede veileder, prodekan Eli Ottesen. Hun har delt kunnskap, støttet og oppmuntret oss ved å gi konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen i arbeidet med masteroppgaven. Takk for at du også motiverte oss til å ta opp igjen «tråden» etter et års pause fra skrivingen!

Vi er svært takknemlige for at vi fikk delta som forskningsassistenter i FIRE-prosjektet. Vi bisto professor Jorunn Møller i forbindelse med intervjuer og observasjoner på en ungdomsskole og vil takke for fruktbare og lærerike dialoger i prosessen med datainnsamlingen.

Videre vil vi rette en stor takk til alle våre dyktige lærere på masterstudiet i utdanningsledelse ved ILS/UiO – ingen nevnt ingen glemt! Gjennom studieforløpet har vi hatt mange gode dialoger og refleksjoner som har vært til stor inspirasjon i læringsarbeidet. Takk til alle våre medstudenter og medskribenter!

En stor takk går også til våre familier! Hilde Elises mann, Arne, har kommet med oppmuntringer og vist stor forståelse for at masteroppgaven har vært et tidkrevende arbeid. Og sist, men ikke minst, en stor takk til våre flotte sønner, Tobias og Joakim!

Tobias som tålmodig og med barnets nysgjerrighet og vitebegjær har ventet på at vi skulle bli ferdige så mamma, Hilde Elise, kunne bruke tiden til å leke og utforske verden med ham.

Elses sønn, Joakim, engasjerte seg også i arbeidet vårt. Han var stolt over at mamma'n skrev masteroppgave. I en periode da motivasjonen for oppgaveskriving var dalende, var Joakim opptatt av at vi ikke måtte gi opp ettersom vi var kommet så godt i gang: «Mamma, dere MÅ gjøre ferdig masteroppgaven!»

Joakim gikk bort sommeren 2011 og er alltid med i våre tanker.

Denne masteroppgaven er dedisert til Joakim!

Til minne om Joakim ♥





# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....   | 1  |
| 1.1   | Hensikt og problemstilling .....                          | 2  |
| 1.2   | FIRE-prosjektet .....                                     | 3  |
| 1.3   | Relevante styringsdokumenter og forskningsrapporter ..... | 3  |
| 1.3.1 | Styringsdokumenter.....                                   | 3  |
| 1.3.2 | Forskningsrapporter.....                                  | 6  |
| 1.4   | Oppbygging av oppgaven.....                               | 8  |
| 2     | Metode .....  | 10 |
| 2.1   | Utvalg .....  | 10 |
| 2.2   | Design.....   | 11 |
| 2.3   | Intervju .....  | 11 |
| 2.4   | Analysestrategi .....                                     | 13 |
| 2.5   | Gyldighet .....   | 14 |
| 2.6   | Pålitelighet.....   | 15 |
| 2.7   | Forskningsetikk .....                                     | 17 |
| 3     | Teori.....  | 18 |
| 3.1   | “Instructional leadership” .....                          | 19 |
| 3.2   | Transformativ ledelse .....                               | 20 |
| 3.3   | Distribuert ledelse.....                                  | 22 |
| 3.4   | Ledelse gjennom samtaler og medskapende møter.....        | 24 |
| 3.5   | Ledelse i et dialogperspektiv.....                        | 27 |
| 3.6   | Dialog og makt .....                                      | 29 |
| 3.7   | Oppsummering av teori som anvendes i analysen .....       | 31 |
| 4     | Presentasjon av empiri.....                               | 32 |
| 4.1   | Beskrivelse av funn .....                                 | 32 |
| 4.2   | Oppsummering av funn .....                                | 35 |
| 5     | Analyse og drøfting .....                                 | 38 |
| 5.1   | Klasseromsobservasjon .....                               | 38 |
| 5.2   | Medarbeidersamtaler .....                                 | 43 |

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 5.3 | Team møter.....                                | 46 |
| 5.4 | Plenums møter.....                             | 48 |
| 5.5 | Veiledning .....                               | 50 |
| 5.6 | Uformelle samtaler .....                       | 53 |
| 5.7 | Oppsummering .....                             | 57 |
| 6   | Konklusjon .....                               | 59 |
| 6.1 | Tilbakemeldings praksis.....                   | 60 |
| 6.2 | Lærernes oppfatninger av tilbakemeldinger..... | 60 |
| 6.3 | Skoleutvikling .....                           | 61 |
| 6.4 | Implikasjon for skoleledelse.....              | 61 |
| 6.5 | Videre forskning.....                          | 62 |
|     | Litteraturliste.....                           | 63 |
|     | Vedlegg 1 .....                                | 66 |
|     | Vedlegg 2 .....                                | 69 |

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Tabell 4.1 | Kategorisering av lærere/rektorer som nevner svak tilbakemeldings praksis ved egen skole og lærere som etterlyser tilbakemelding fra rektor ..... | 36 |
| Tabell 4.2 | Kategorisering av arenaer for tilbakemelding .....  | 36 |
| Tabell 4.3 | Innhold i tilbakemeldingene .....   | 37 |



# 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er tilbakemeldingspraksis. Vår erfaring er at konstruktive tilbakemeldinger og dialoger som fremmer anerkjennelse, ansvarliggjøring, refleksjon, læring og kompetanseutvikling er et viktig grunnlag for trivsel, arbeidsglede, mening og motivasjon. Andres verdsettelse av eget arbeid kan bidra til utvikling av eget potensiale og økt engasjement i læringsarbeidet.

Interessen for pedagogisk utviklingsarbeid og ikke minst interessen for skoleledelse, gjorde at vi valgte masterstudiet i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitet i Oslo (UiO). Vi arbeider begge som undervisningsinspektører på barnetrinnet (1-7) i Bærumsskolen og som skoleledere er vi opptatt av å skape gode relasjoner gjennom dialog og samtale med alle aktører i skolen. Skoleledere som er tett på praksis bidrar til å skape retning for skolens arbeid og utvikling. Flere studier viser at tilbakemeldinger er viktig som en betingelse for utvikling og læring for elever, lærere og ledere (Hallinger, 2005; Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006; Ärlestig, 2008).

Vi er opptatt av praksisnær kunnskapsutvikling der det veksles mellom praksis og refleksjon (Roald, 2012). I en hektisk skolehverdag opplever vi imidlertid at det er vanskelig å finne tid og rom til god og tett oppfølging av lærerne og deres undervisning. Pedagogisk ledelse blir ofte nedprioritert på bekostning av administrativt arbeid. De siste 10-15 årene har kravene til skoleledere økt. Det forventes at skoleledere skal kunne motivere og veilede lærere, gjennomføre og følge opp vurderingsarbeid i tillegg til å ivareta en lang rekke administrative oppgaver (Aasen et al., 2012). Selv om Bærum kommune der vi begge jobber ikke har etablert en såkalt to-nivå-modell, har vi opplevd at kommunen de senere årene har gjennomgått flere omorganiseringer og mange av de administrative oppgavene er flyttet ned til den enkelte skoleleder (LOS: Ledelse, organisasjon og styring i Bærum kommune, 2013).

Det kan også være også en utfordring å få aksept blant enkelte lærere for at klasseromsobservasjoner og tilbakemelding på undervisning er ment som et bidrag til

forbedring av praksis der formålet er økt læringsutbytte og skoleutvikling. Vår erfaring er at mange lærere er skeptiske til observasjon fordi dette kan oppleves som en form for kontroll. Dette kan ha sammenheng med kulturelle forventninger som kan ligge til grunn for «den skjulte kontrakten» i form av arbeidsdeling mellom leder og lærer. Den skjulte kontrakten mellom leder og lærer innebærer at lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, og lederne kontrollerer administrasjonen og den fortløpende forvaltningen (Møller, 2006; Møller et al., 2006).

Skolen har lang tradisjon for en sosial og kollektiv verdiforankring. Samtidig med denne sosiale og kollektive verdiforankringen i skolen, viser det seg at tradisjonen for den autonome og privatpraktiserende lærer fremdeles er livskraftig (Møller et al., 2006). Ledere vil imidlertid ha behov for oppdatert kunnskap om undervisning og læring som de kan dra nytte av i sin pedagogiske lederfunksjon. Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. God dialog og tilbakemelding mellom rektor og lærere er en viktig forutsetning for å skape best mulig læringsresultat og læringsmiljø (St.meld.nr.31, 2007-2008).

## 1.1 Hensikt og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å beskrive rektors tilbakemelding til lærere slik at vi kan utvikle kunnskap om hvilken betydning tilbakemeldinger kan ha for skolens arbeid. Vår problemstilling er:

*Hvordan foregår tilbakemelding fra rektor til lærere og hva er innholdet i tilbakemeldingene?*

Vi vil belyse problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte gir rektor tilbakemelding til lærere?

Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldinger de får fra rektor?

På hvilken måte gir rektors tilbakemelding retning for skolens arbeid?

## 1.2 FIRE-prosjektet

Prosjektet *”Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle”* (FIRE-prosjektet) er et følgeforskningsprosjekt som har fulgt innføringen av Kunnskapsløftet (K06) siden reformen ble iverksatt i 2006. Prosjektets oppdragsgivere var Utdanningsdirektoratet og det ble gjennomført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet har publisert 3 del-rapporter (Møller, Prøitz & Aasen, 2009; Ottesen & Møller, 2010; Sandberg & Aasen, 2008) og en sluttrapport, *«Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller løfte?»* (Aasen et al., 2012). Data ble samlet inn i to perioder, første gang i 2007-2008 og andre gang i 2010-2011. Datamaterialet gir et grunnlag for å si noe om utvikling og endring i implementeringen av K06 i løpet av evalueringsperioden.

I 2010 fikk vi og våre medstudenter tilbud om å være med som forskningsassistenter i FIRE-prosjektet. Dette syntes vi var et spennende og interessant prosjekt. Vi valgte å delta blant annet fordi vi fikk anledning til å jobbe tett sammen med erfarne forskere og fikk tilgang til alt datamateriale som ble utarbeidet. Vi så dette om en unik mulighet for læring og kompetanseutvikling.

## 1.3 Relevante styringsdokumenter og forskningsrapporter

I løpet av de siste årene er det gjennomført en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser som har bidratt til å synliggjøre kvaliteter i den norske skolen, men som også har pekt på en rekke utfordringer. Tilbakemeldinger har vært tema i både politiske dokumenter og i skoleforskning. I det følgende redegjør vi for aktuelle Stortingsmeldinger og relevante funn fra nasjonal og internasjonal skoleforskning.

### 1.3.1 Styringsdokumenter

Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den påvirker samfunnsutviklingen, og den påvirkes av endringer i samfunnet. Utviklingen av

kvalitet i skolen har hatt høy politisk prioritet gjennom det siste tiåret, og det er en økende oppmerksomhet rettet mot betydningen og viktigheten av at skoler har en kompetent og kunnskapsrik ledelse.

Argumentasjon for skoleledelsens betydning i skolens arbeid med kvalitetsutvikling finner vi blant annet i St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

*I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 26-27).*

Vi ser her at myndighetene vektlegger betydningen av at skolens ledelse er tydelig når det gjelder forventninger og tilbakemeldinger til lærerne. Rektorer må vise interesse for og holde seg orientert om lærernes arbeid med elevene. Gjennom det daglige arbeidet må rektor aktivt bidra til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De må stimulere til læring og utvikling av kvalitet og kompetanse. I stortingsmeldingen fremgår det at utstrakt bruk av samarbeid må vektlegges som et viktig virkemiddel for at den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider besitter skal kunne spres og deles. Samarbeidsbaserte arbeidsformer har betydning for kompetanseutvikling på den enkelte skole. Senere i stortingsmeldingen utdypes det at dialogen mellom aktørene i skolen bidrar til å fremme kultur for læring.

*(...) både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.28).*

I stortingsmeldingen fremgår det at dersom skolen skal utvikles som en lærende organisasjon må rektor ta seg tid til å samtale med lærerne og elevene. Det fremheves at systematisk og planmessig arbeid basert på dialog både på skolenivå og kommunalt nivå bidrar til skoleutvikling. Det å skape gode arenaer for dialog og arbeid med utvikling av dialogen kan bidra til en mer målrettet utvikling på den enkelte skole.



I St.meld.nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* argumenteres det for at rektor har ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene samt vurdere om målene er nådd. Videre finnes det indikasjoner på at vektlegging av læringsresultater gir rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. Skolen har tradisjon for at lærere jobber svært selvstendig uten at ledelsen påvirker deres arbeid direkte og det ser ut til å være en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn.

*Endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap* (St.meld.nr.31, 2007-2008, s.44).

Rektorrollen kan være en utfordring ettersom den enkelte lærers autonomi fortsatt står sterkt. Imidlertid opplever lærere ofte at ledere ikke er opptatt av kvaliteten på undervisningen og dermed heller ikke gir tilbakemeldinger som kan bidra til utvikling og forbedring.

*(...) lærere med lav kvalitet på undervisningen blir sjelden gitt nødvendig oppfølging. Det synes også å være uvanlig at rektor (...) gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærere forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning* (St.meld.nr.31, 2007-2008, s. 45)

Praksisnær lederutøvelse og nærhet til skolens kjerneoppgaver kan være av vesentlig betydning for elevers læring og læringsmiljø. Viktige grep kan være å bidra til læreres kompetanseutvikling ved å veilede og støtte og ved å skape en kultur for faglig utvikling. Imidlertid vil slike grep i en viss forstand kunne støte an mot en tradisjonelt individualistisk lærerrolle med stor grad av autonomi.

I samme stortingsmelding heter det at rektorene er pliktige til å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å utvikle denne. Det stilles mange krav til rektor når det gjelder å svare for skolens resultat og utvikling. For å lykkes i jobben må skoleledere

*ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt* (St.meld.nr.31, 2007-2008, s.45).

I en skolehverdag preget av målstyring og fokus på resultater forventes det samtidig at skolene er i kontinuerlig utvikling. Administrativt arbeid tar imidlertid mye tid og går ofte på bekostning av pedagogisk ledelse.

Tråden fra de to foregående stortingsmeldingene blir videreført i Meld. St.19 *Tid til læring* (2009-2010) med hovedfokus på tidsbruk i skolen. Det er avgjørende at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og sørger for at lærerne får tilstrekkelig tid til skolens kjerneoppgaver. God skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Veiledning og pedagogisk ledelse er sentrale temaer som blir belyst i meldingen.

*Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan det legges til rette for lærernes undervisning* (Meld.St.19, 2009-2010, s. 13).

I neste underkapittel går vi nærmere inn på forskning som underbygger at lederes fokus på relasjoner, tilbakemelding, pedagogisk arbeid og egen læring om skolens kjernevirksomhet har betydning for elevenes læringsutbytte.

### **1.3.2 Forskningsrapporter**

Flere undersøkelser viser at skoler som er velfungerende organisasjoner oppnår bedre elevresultater og at skoleledelse har vesentlig innvirkning på elevers læring og læringsmiljø. Videre viser undersøkelser at det har betydning for elevenes læring at rektorer kommuniserer om læreplanoppdraget og gir tilbakemelding på lærernes faglige og pedagogiske arbeid.

Hvordan skoleledere følger opp og gir tilbakemelding på læreres utvikling og prestasjoner synes å være en utfordring. TALIS-rapporten (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009)<sup>1</sup> konkluderer med at norsk skole har en svakt utviklet oppfølgingskultur. Det er først og fremst rektor som gir tilbakemelding til lærerne på deres arbeid mens vurdering og tilbakemeldinger fra kolleger og ekstern vurdering er mindre vanlig. Når

---

<sup>1</sup> OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) som ble gjennomført i 2008 og som omfatter lærere og skoleledere på ungdomstrinnet. Vi viser til funn som gjelder norske ungdomsskoler.

lærerne skal oppgi hva de tror blir tillagt størst vekt i vurderinger og tilbakemeldinger, nevner de gode relasjoner til elevene, godt samarbeid med kolleger, elevdisiplin og elevatferd samt klasseledelse. Lærerne synes i liten grad at vurderingen de får fra skolens ledelse inneholder konkrete forslag til forbedringer. Mange lærere opplever dermed vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete.

I Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et al., 2006) om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen fremkommer tilsvarende resultat. I denne undersøkelsen ble det kartlagt hvor mange ganger rektor var i klasserommene med tanke på å observere og veilede lærere i deres praksis og hvor ofte rektor ga tilbakemelding i løpet av et år. Totalt sett hadde rektorene vært i klasserommene 1-4 ganger, men lærerne fikk i liten grad tilbakemelding på undervisningen.

Undersøkelsen konkluderer følgende: *«Denne frekvensfordelingen gir et samstemt bilde av rektor som relativt beskjeden gjest i undervisningen med tanke på å observere og veilede lærere i deres praksis»* (Møller et al., 2006).

Også flere internasjonale studier viser at det er svak tilbakemeldingspraksis i skolen. Ärlestig (2008) har undersøkt hva slags kommunikasjon som foregår mellom ledere og lærere i det hun kaller fremgangsrike skoler i Sverige. Rektorene i de fremgangsrike skolene var oftere i klasserommene for å observere lærerne i deres arbeid med elevene og de ga tilbakemelding på lærernes faglige og pedagogiske arbeid. Ved de fremgangsrike skolene var undervisning og læring ofte et samtaletema i personalet. Rektorene kommuniserte oftere om læreplanoppdraget og informasjonsformidling var iblandet tolkning og bekreftelse / tilbakemelding (Ärlestig, 2008).

Møller (2006) viser til analyser av anerkjente studier som dannet utgangspunkt for det internasjonale forskningsprosjektet «Successful School Leadership». Analysene sammenfatter noen påstander om fremgangsrikt lederskap, blant annet at mennesker motiveres når de kjenner hvilke mål de skal prøve å realisere. Motivasjonen er knyttet til at målene må være personlig utfordrende og samtidig mulig å realisere. Her spiller blant annet ledernes kommunikasjonsferdigheter en viktig rolle. Gode ledere er opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørger for å gi støtte og tilbakemelding slik at

de best mulig kan mestre arbeidshverdagen. Analysene konkluderer med at skoleledelse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å skape en fremgangsrik skole.

Internasjonale studier viser at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater. Rektorer som vektlegger sin rolle som læringsledere og deltar aktivt i lærernes læring har en positiv virkning på elevresultatene (Hallinger, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Vi har vist til anerkjent forskning og studier som viser at skolelederens inngående kjennskap til undervisning og læring blir viktig for å skape gode relasjoner og etablere tillit. Vi har referert til undersøkelser som viser at høye forventinger til undervisningskvalitet, kommunikasjon om skolens oppdrag og tilbakemelding til lærere har innvirkning på elevenes læringsresultater.

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven er inndelt i seks hovedkapitler.

**Kapittel 1** er innledning der vi beskriver og begrunner valg tema. Videre presenterer vi hensikt og problemstilling. Deretter redegjør vi for FIRE-prosjektet og vår deltagelse. Til slutt i innledningen tar vi for oss relevante styringsdokumenter og forskningsrapporter.

**Kapittel 2** omhandler forskningsmetode. Vi begrunner metodevalg og redegjør for utvalgsstrategi og design. Videre drøfter vi intervjumetode og redegjør for de temaene og spørsmålene i intervjuguiden som vi har hatt fokus på. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter vi gyldighet og pålitelighet samt at vi redegjør for forskningsetikk.

**Kapittel 3** er teorikapitlet der vi belyser og drøfter relevante ledelsesperspektiv som danner bakteppe for analysen.

**Kapittel 4** presenterer de skolene som inngår i utvalget og beskriver våre funn. De viktigste funnene oppsummeres i tre ulike tabeller.

**Kapittel 5** er analyse og drøfting av de empiriske funnene. Arenaene der rektor gir tilbakemelding danner utgangspunkt for inndelingen av underkapitlene.

**Kapittel 6** oppsummerer drøfting og analyse av datamaterialet. Vi presenterer konklusjonen der vi legger frem hovedfunn. Videre peker vi på implikasjon for ledelse og avslutter med noen refleksjoner om videre forskning om temaet tilbakemeldingspraksis i skolen.

## 2 Metode

Funnene som presenteres og drøftes i denne oppgaven bygger på kvalitativt datamateriale. Problemstillingen er belyst med utgangspunkt i intervjuer med rektorer og lærere ved 6 grunnskoler. I dette kapittelet beskriver vi kriteriene for utvelgelse av informanter i FIRE-prosjektet og begrunner vårt utvalg. Videre redegjør vi for forskningsdesign, intervjumetode og analysestrategi. Deretter drøfter vi oppgavens gyldighet og pålitelighet. Til slutt redegjør vi for forskningsetikk.

### 2.1 Utvalg

I FIRE-prosjektet inngår et omfattende datamateriale som skal gi et grunnlag for å si noe om utvikling og endring i implementeringen av K06 i perioden 2006-2011. Det ble samlet inn materiale fra fire videregående skoler og seks grunnskoler. Skolene ble valgt ut etter prinsipp om maksimum variasjon og er fordelt på fire fylker og seks kommuner. Hovedkriteriet for utvelgelsen var geografisk spredning og ulik befolkningstetthet. Ved utvelgelse av kommunene ble det lagt vekt på KOSTRA-statistikk som grupperer kommunene etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser. Skolene representerer de ulike landsdelene, både små og store kommuner, både byskoler og bygdeskoler, store skoler og små skoler ned til fådelte skole. Det er tatt hensyn til variasjon i størrelse og trinn og i utvalget av grunnskoler inngår både 8-10, 1-10 og 1-7 grunnskoler (Aasen et al., 2012).

Vår oppgave i prosjektet var knyttet til innhenting av data ved en ungdomsskole. Vi var til stede på skolen i to dager og deltok under professor Jorunn Møllers intervju med rektor og med en gruppe lærere. Dette ga oss også et bilde av kultur og praksis ved skolen, noe vi så som nyttig for fortolkningsrammen og analyse av data.

Innenfor rammen av denne oppgaven har vi valgt å avgrense utvalget til de seks grunnskolene som deltok i FIRE-prosjektet. Vi kunne også tatt med de fire videregående skolene. Imidlertid har vi lagt til grunn at vi i utgangspunktet har mest kunnskap om grunnskolen og at vi kan trekke inn egen for forståelse på en slik måte at

den åpner for størst mulig forståelse av fenomenet som skal studeres. Vi kunne valg å avgrense utvalget ytterligere, men ettersom vi har få data knyttet til oppgavens problemstilling, har vi tatt med samtlige seks grunnskolene for å få flest mulig relevante data som analysegrunnlag.

## **2.2 Design**

Intervjuguiden for den andre runden med kvalitativ datainnsamling i FIRE-prosjektet er basert på analyse av data som ble samlet inn høsten 2007 (Møller et al., 2009). Vår studie er basert på intervjuene fra 2010 og er en tverrsnittstudie hvor vi beskriver tilbakemeldingspraksis på det tidspunktet da innsamling av data ble gjennomført. Datamaterialet vårt omfatter intervjuer med 6 rektorer, 5 gruppeintervjuer med lærere samt 2 intervjuer med enkeltlærere ved samme skole.

Vi har få informanter og vår analyse har en fenomenologisk tilnærming. En kvalitativ design som sikter mot å forstå eller innta informantenes perspektiver i bestemte sammenhenger, kan sies å ha en fenomenologisk forskerdesign. Fenomenet tolkes i den sammenhengen det forekommer ved å gjøre betraktninger for så å analysere og beskrive disse (Bengtsson, 1991). Vi studerer fenomenet tilbakemeldingspraksis i dialog med teoretiske perspektiv, tidligere funn og egne erfaringer.

## **2.3 Intervju**

På hver skole ble det gjennomført to intervjuer som varte i ca. en time, et med rektor og et med en gruppe lærere som rektor hadde valgt ut. Av praktiske grunner ble det ved Eikemo skole gjennomført to lærerintervjuer.

Intervjuguiden bidro til å strukturere samtalen, men det ble lagt opp til at dialogen kunne «flyte fritt» ved å åpne opp for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene var semistrukturerte, halvplanlagte, formelle intervjuer, noe som gir mulighet til å utdype temaer som ikke i utgangspunktet var i fokus (Kvale & Brinkmann, 2012).

For oss var det tidsbesparende at andre hadde utarbeidet intervjuguiden og funnet informanter. Imidlertid innebar dette også noen begrensninger i og med at vi ikke hadde mulighet til å påvirke intervjuguiden. I ettertid kunne vi ønsket at vårt tema hadde hatt en mer sentral plass i intervjuene. Vi kunne tatt ny kontakt med informantene og stilt oppfølgingsspørsmål, men på grunn av omfanget av denne oppgaven har vi valgt ikke å gjøre det.

I gruppeintervjuer kan samtalen bli mer spontan enn i et individuelt intervju og det kan gis rom for at flere meninger kommer frem. Deltakerne kan også påvirkes av hverandre og det kan oppstå en mer eller mindre bevisst harmonisering av oppfatninger. Når deltakerne i intervjuet kjenner hverandre kan imidlertid dette også føre til en form for sensur. Det kan medføre at ulikheter i oppfatninger blir underrapportert. Men det som kan komme bedre frem i et gruppeintervju enn i individuelt intervju, er manifestasjoner av etablert kultur, relasjonene og informasjonsutvekslingen på arbeidsplassen (Brandth, 1996).

Grunnleggende ferdigheter, kompetanseheving og vurdering var fokusemner i intervjuguiden (Vedlegg 1). Intervjuguiden favner over et bredere omfang enn det vi fokuserer på i vår oppgave. Vårt utgangspunkt er kontrollspørsmål om TALIS-undersøkelsen hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svak utviklet oppfølgingskultur (Ottesen & Møller, 2010). I vår analyse har vi hovedfokus på spørsmålet: *Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere (...)?*

For å få et mer helhetlig bilde av tilbakemeldingspraksis i skolen, har vi også sett på innholdet i tilbakemeldingene knyttet til skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater. Vi har sett nærmere på informasjon som er knyttet til følgende spørsmål:

- *Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?*
- *Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?*



*- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.*

Vi har også undersøkt tilbakemeldingspraksis på tvers av intervjuguiden. Selv om vi hadde fokus på de overnevnte spørsmålene studerte vi også transkriberingen av intervjuene i sin helhet for å få en større forståelse for kontekst og sammenheng i intervjuenesamtalene ved de ulike skolene.

## **2.4 Analysestrategi**

Alle intervjuene ble transkribert av masterstudentene som deltok i FIRE-prosjektet. Vi leste alle transkriberingene for å danne oss et bilde av informantene og for å få et best mulig helhetsinntrykk av skolekontekst. Sammen med faktaopplysninger om utvalget dannet dette grunnlaget for beskrivelsen av de enkelte skolene.

Da vi leste transkriberingene hadde vi fokus på tilbakemeldinger. I neste runde noterte vi sitater som dreide seg om tilbakemeldinger og grupperte disse i ulike tema. De transkriberte intervjuene og beskrivelsen av skolene danner utgangspunktet for kategoriutviklingen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Funnene ble bearbeidet og strukturert i tre ulike tabeller. Vi utarbeidet kategorier som ikke skulle overlappe hverandre og som skulle være relevante i forhold til forskningsspørsmålene. Formålet med denne studien gjenspeiles i kategoriene. Funnene presenteres også som tekst. Teksten understøttes av tabellene.

I bearbeidelsen av datamaterialet har vi forsøkt å sette de ulike delene inn i en helhetlig sammenheng for utvikle kunnskap om hvordan tilbakemeldinger fra rektor til lærere foregår og hva innholdet i tilbakemeldingene er. Kategoriseringen er påvirket av vår forforståelsen og gir ikke et helhetlig bilde av egenskaper ved og oppfatninger om tilbakemelding. Kategorisering av funnene kan påvirke det endelige resultatet. I analysen anvender vi også teoretiske perspektiv fra teorikapitlet på det samme materialet.

## 2.5 Gyldighet

I dette kapittelet vurderer vi undersøkelsens gyldighet i lys av validitetskrav i kvalitativ forskning (Larsson, 2005).

*Diskurskriteriet* handler om argumentasjon og møtet mellom meninger når det gjelder å fastslå hva som er gyldig kunnskap om noe. Det handler videre om i hvilken grad forskeren er i stand til å formidle en forståelse av praksis som leseren tror på. Det er et kriterium på hvor vidt påstander eller argumentasjon kan prøves mot andre påstander og argumenter. Validitetsvurderingen ligger i ”diskursen” som utspiller seg omkring et fenomen.

Vi ivaretar diskurskriteriet gjennom beskrivelsen av hvordan vi har kommet fram til resultatene og ved at vi prøver funnene mot resultater fra tidligere forskning. Resultatene tåler diskusjon og kritikk fra lærere, skoleledere og andre i fagmiljøet.

*Heuristisk verdi* handler om i hvilken utstrekning forskningen fører til ny erkjennelse og gir leseren nye aspekter for å forstå praksis. En vellykket analyse resulterer i en ny måte å se virkeligheten på gjennom nye begreper og kategorier for tenkningen.

Gjennom intervju av lærere med ulike erfaringer har det i denne studien kommet fram resultater som kan være av betydning for utvikling av kunnskap om tilbakemeldingspraksis i skolen.

*Empirisk forankring* handler om samsvar mellom virkeligheten og tolkning. I en fenomenologisk tilnærming skal tolkningen kunne forankres i intervjuetekstene.

Denne studien bygger på enkeltintervjuer og gruppeintervjuer. Informantenes stemme har kommet tydelig frem ved at det er gjengitt flere sitater fra intervjuene i forbindelse med tolkning av data. Vi tolker data i lys av ulike teoretiske perspektiv.

*Konsistenskriteriet* innebærer at det er en indre logikk og sammenheng mellom helheten og delene i studien, det vil si at en tolkning bygges opp av spillet mellom del og helhet. En tolkning har høy validitet der delene i tilgjengelige data ivaretas på en

slik måte at det oppstår så få motsigelser som mulig mellom tolkningen (helheten) og individuelle data (delene).

Vi viser til anerkjente studier med tilsvarende funn som i vår undersøkelse. Vi ivaretar konsistenskriteriet ved at vi beskriver enkelt svar fra informantene og tolker disse både i lys av teori og ut fra tidligere funn.

Når det gjelder det *pragmatiske kriteriet* ligger gyldigheten i konsekvensene av de resultatene som fremkommer i en kvalitativ studie og anvendelsen av forskningsresultatene. Det handler om den praktiske betydningen og hvordan resultatene kan ha interesse for og være til nytte for andre lignende case.

Funnene våre synes å støtte opp om andre tilsvarende funn og kan bidra til økt forståelse når det gjelder tilbakemeldingspraksis i skolen. Ettersom dette er en kvalitativ studie og vi har få informanter er ikke målet at funnene skal kunne generaliseres, men vi kan allikevel trekke frem noen mønstre som kan ha overføringsverdi til andre lignende studier.

## 2.6 Pålitelighet

En vurdering av pålitelighet når det gjelder kvalitative data, blir refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder. Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet. Særlig gjelder dette innhenting og transkribering av data, samt det å holde orden på data i analysen og kategoriseringen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Datakvaliteten ble sikret ved at vi i forkant av datainnsamlingen deltok på et metodeseminar i regi av prosjektledelsen. På seminaret fikk vi trening i observasjon ved hjelp av video og rollespill, gjennomføring av intervjuer samt presentasjon av observasjonsverktøyet og intervjuguiden som skulle anvendes i FIRE-prosjektet. I etterkant av datainnsamlingen deltok vi igjen på et todagers seminar. Her ble ulike analysestrategier presentert og diskutert. På denne måten fikk vi erfare hvordan materialet kunne analyseres på ulike vis ved hjelp av ulike perspektiver.

Transkriberingen viser en så nøyaktig gjengivelse som mulig av det som ble sagt. Pauser og emosjonelle aspekter som fremkommer i intervjuet, men ikke i teksten, som for eksempel, latter, flir, sukk osv. er nedtegnet.

I datamaterialet inngår både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, noe som kan bidra til å styrke undersøkelsen pålitelighet. De sitatene vi kommenterer og tolker er hentet fra transkriberingene. Vi bruker flere sitater i analysen og skiller mellom konkrete beskrivelser og tolkninger. For å styrke studiens pålitelighet ytterligere, kunne vi bedt informantene om tilbakemelding på transkriberingen for å deltakervalidere intervjuene. Det ble det imidlertid ikke tid eller rom for innenfor rammene av denne masteroppgaven.

Intervjuene hadde en semistrukturert form og favner bredere enn vårt fokus. En potensiell feilkilde er at funnene kan være påvirket av at informantene kan ha et annet fokus enn tilbakemelding når de for eksempel snakker om elevresultater. Dessuten er ikke funnene fra TALIS-undersøkelsen vedrørende svak utviklet tilbakemeldingskultur i norsk skole tatt opp som tema i alle intervjuene. Her kan det også ligge en mulig feilkilde ettersom spørsmål knyttet til dette temaet danner grunnlaget for vårt hovedfokus.

Det er anerkjente forskere som har ledet FIRE-prosjektet. Vi har redegjort for utvalgsstrategi og utvalgsstørrelse. Videre har vi gjort kjent metode for innsamling, strukturering og bearbeiding av data.

Prosjektlederne sto for utforming av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Vi deltok i intervjuene ved kun en av skolene. Ettersom vi ikke har kjennskap til konteksten ved de andre intervjuene og bygger vår analyse på andres transkripsjoner, kan dette være en mulig kilde til feiltolkning av data.

Intervjuguiden og de teoretiske perspektivene som danner bakteppe for analyse og drøfting av empiri, vil kunne benyttes ved tilsvarende undersøkelser. På den måten kan vår studie etterprøves.

## 2.7 Forskningsetikk

I forkant av intervjuene ble det sent ut informasjonsbrev til informantene. Underveis i FIRE-prosjektet fikk informantene også mulighet til å trekke seg. Informantene ble lovet konfidensialitet. Dette hensynet er ivaretatt både gjennom sikkerhetsrutiner for registrering og oppbevaring av datamaterialet fulgt i henhold til avtale med norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og gjennom rapporteringen, hvor opplysninger om informantenes navn og posisjon er utelatt. Ved å understreke konfidensiell behandling av datamaterialet både gjennom skriftlig forhåndsinformasjon og muntlig i starten av hver samtale, har det blitt lagt til rette for at informantene har vært oppriktige i samtalen (Aasen et al., 2012).

Skolene har fått fiktive navn. Vi bruker konsekvent det personlige pronomenet «hun» om rektor for å sikre ytterligere anonymisering.

### 3 Teori

I denne oppgaven har vi som formål å utvikle kunnskap om hvilken betydning tilbakemelding fra rektor til lærere kan ha for skolens arbeid. I dette kapittelet vil vi drøfte begrepet tilbakemelding i ulike teoretiske perspektiv for å forstå hvordan tilbakemelding kan brukes som redskap for ledelse. Vårt hovedfokus er tilbakemelding som samtale og dialog.

I den teoretiske gjennomgangen vil vi først drøfte «*instructional leadership*» der fokus er lederadferd og lederens rolle knyttet til utvikling av undervisning og læring.

Deretter drøfter vi «*transformative leadership*» som bygger på teorier om et inkluderende fellesskap. Begrepet innebærer verdibasert endringsledelse og bygger på demokratiske grunnverdier og det vektlegges at lederen har et moralsk ansvar for at alle stemmer blir hørt og at ulike meninger respektert og debattert.

Vi drøfter tilbakemelding i et relasjonelt og distribuert perspektiv. Her tar vi for oss tilbakemelding som en aktivitet der språklig samhandling skjer i interaksjon mellom lærere og mellom rektor og lærere.

Tilbakemelding kan også forstås som samtale. Vi argumenterer for hvilken betydning samtaler kan ha for utvikling av læring og forståelse i praksisfellesskapet. Vi peker på lærende møter som en arena der tilbakemelding kan være nyttig som redskap for medskapning av mening og kunnskap.

I siste del av dette kapittelet har vi valgt å se på tilbakemelding som dialog. Vi redegjør for ledelse i et dialogperspektiv der vi først og fremst legger til grunn Dysthes (1997) forståelse av Bakhtins teorier om dialog.

Til slutt tar vi for oss tilbakemelding i lys av dialog og makt. Her argumenter vi blant annet for hvordan makt utøves gjennom språklige handlinger og hvilken betydning iboende asymmetri i dialogen kan ha for utvikling av pedagogiske ideer.

I kapittel 3.7 oppsummerer vi teoretisk perspektiv som anvendes i analysen.

### 3.1 “Instructional leadership”

«*Instructional leadership*»<sup>2</sup> er et begrep som relateres til ledelse av undervisning og læring i skolen. Begrepet vokste frem på grunnlag av studier i USA på 1970/80-tallet som fokuserte på fremgangsrike skoleledere og kjennetegn ved rektorer som hadde lyktes i å snu skolens utvikling i positiv retning. «*Instructional leaders were described as strong, directive leaders who had been successful at “turning their schools around”*» (Hallinger, 2005, s. 223).

Ledelse ble knyttet til atferd og et viktig mål innenfor forskningsfeltet var å finne frem til generelle lover for god ledelse som kunne gi ledere klare retningslinjer. En rekke prosjekter ble iverksatt for å identifisere og måle effektiv atferd og hvordan dette ga utslag i form av målbare resultater (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005; Møller, 2006; Robinson et al., 2008).

«Instructional leadership» er et perspektiv på ledelse der lederen er synlig involvert i planlegging og implementering av aktiviteter som skal bidra til utvikling og endring. Lederne fremstår som rollemodeller for ønskede verdier og handlemåter. De legger til rette for samarbeid og følger opp med støtte og oppmuntring slik at medarbeiderne kan utvikle sitt individuelle og kollektiv repertoar. I dette perspektivet forstår vi tilbakemelding i skolen som støtte og oppmuntring slik at lærerne kan utvikle sine undervisningsferdigheter, undervisningsmodeller og sine ferdigheter til å utvikle relasjoner.

En nøkkeloppgave for «Instructional leadership» er å skape muligheter for en diskurs om undervisning og læring. Utvikling av felles begreper kan ha betydning for kommunikasjon om undervisningspraksis. Ledelsen skal bidra til å fremme en kultur for kontinuerlig utvikling der det legges til rette for at lærerne stadig arbeider for å forbedre praksis. Lederne blir sett som kulturbyggere og skaper press gjennom høye forventninger og standarder til både lærere og elever. Målet er å skape en positiv

---

<sup>2</sup> Begrepet «Instructional leadership» er vanskelig å oversette. Emstad og Postholm (2010) definerer begrepet til å bety forbedring av undervisning og læring (FUL-ledelse). Begrepet kan defineres som pedagogisk ledelse som formulerer klare mål og rammer.

skolekultur som støtter utvikling og læring. Det handler om å skape en kultur som gir rom for refleksjon om skolens visjoner og skolens arbeid.

«Instructional leadership» handler om å sette retning, koordinere, kontrollere og gi råd til undervisningen. Ledernes involvering i planlegging og evaluering av undervisning har vist seg å ha betydning for lærernes effektivitet og elevenes prestasjoner.

Vurdering av lærere og deres undervisningspraksis er viktig i dette ledelsesperspektivet. Tilbakemeldinger brukes aktivt for å følge elevenes utvikling og for å planlegge det videre arbeidet. Konstruktive og nyttige tilbakemeldinger knyttet til undervisningen har indirekte betydning for læringsutbytte hos elevene (Hallinger, 2005; Robinson et al., 2008).

I et ledelsesperspektiv med fokus på «instructional leadership» vil imidlertid rektor kunne oppleves som heroisk dersom det defineres for snevert. En slik heroisk rektorrolle vil kunne være utfordrende fordi det krever stor lederkapasitet. Hallinger (2005) peker på at det også er andre organisasjonsmessige krefter som er med på å forme rektors rolle og handlinger i hverdagen. Den indirekte rollen rektor har når det gjelder elevenes læringsutbytte er påvirket av at hun klarer å forene skolens kultur og visjon. Elevenes læringsutbytte og læringsresultater vil også være påvirket av skolekontekst i vid forstand (Møller, 2006).

## **3.2 Transformativ ledelse**

For å utvikle kunnskap om tilbakemeldingspraksis i skolen kan det være nyttig å drøfte tilbakemelding i lys av transformativ ledelse. Transformativ ledelse bygger på teorier om et inkluderende fellesskap der skolen har stor påvirkningsmulighet når det gjelder å motvirke sosial og kulturell reproduksjon. I dette ledelsesperspektivet forstås læring som en pågående prosess. Vi forstår transformativ ledelse som ledelse av endringer både på individuelt, organisatorisk og samfunnsmessig nivå (Ottesen, 2013).

Møller (2006) peker på at «transformational leadership» fikk en fremtredende plass i forskningslitteraturen på 1980- og 90-tallet og argumenterer for at det kan ha



sammenheng med at ledelsesformer som påvirker ved hjelp av verdier og retter oppmerksomheten mot relasjoner blir viktig i et samfunn der krav og forventninger stadig endres og endringer betraktes som det stabile. Både «*transformational leadership*» og «*transformative leadership*»<sup>3</sup> er perspektiver på ledelse som vi forstår som verdibasert endringsledelse. Det er ledelsesperspektiver som bygger på demokratiske grunnverdier som likhet, frihet og rettferdighet.

Transformativ ledelse forstår vi som både styring av utdanning og ledelse av skolens kjerneoppgaver. Rektor kan for eksempel ta tak i skolens resultater fra nasjonale prøver for å vurdere i hvilken grad skolen har lyktes med å utvikle elevenes ferdigheter. Resultatene fra nasjonale prøver kan drøftes med lærerne og brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen.

Det kan ha betydning for skolens arbeid at det skapes arenaer for både individuell og kollektivt refleksjon blant annet om tiltak som kan bidra til å redusere gapet mellom de som profiterer og de som taper i skolesystemet. Det blir viktig at det skapes en kultur for refleksjon og dialog som kan fremme rettferdighet og like muligheter for alle elever.

*(...) those who are not privileged are effectively silenced when curriculum and policies become texts to be adhered to, rather than conversations to make sense of things* (Ottesen, 2013, s.123)

Inkludering, tilrettelegging og tilpasning til den enkelte elevs forutsetning og behov ligger implisitt i skolens oppdrag. Transformativ ledelse innebærer en positiv og inkluderende holdning der involvering, forpliktende deltagelse, kritisk refleksjon og anerkjennelse blir vektlagt. En inkluderende skole er tilpasningsdyktig og verdsetter forskjellene og mangfoldet.

*Leadership is about authoring, about the orchestration of voices and the construction of responses that are recognised as justified and justifiable, and that build upon the standpoints of others”* (Ottesen, 2013, s. 127).

---

<sup>3</sup> Begrepene «*transformational*» og «*transformative*» ledelse blir tillagt ulik mening og blir brukt om hverandre av ulike forfattere, noe som kan skape forvirring med hensyn til begrepsforståelsen (Ottesen, 2013).

Rektor har også et moralsk ansvar når det gjelder å legge til rette for forbedring og utvikling av undervisningspraksis og å gi lærerne handlingsrom innenfor rammen av skolens mandat og oppdrag. Det må legges til rette for deltagelse ved at mangfoldet av stemmer blir hørt og debattert. Rektors rolle innebærer blant annet å vise respekt for og ha evne til å forstå hvilke premisser andres meninger og standpunkt bygger på (Ottesen, 2011).

Skolens oppdrag er sammensatt og i kontinuerlig endring. Det kan være mange utfordringer knyttet rektors oppgave med å sørge for at arbeidet med undervisning og læring er i tråd med oppdraget. Tilbakemelding og refleksjon i praksisfelleskapet kan være av betydning for å skape sammenheng og forståelse mellom skolens intensjoner og det daglige arbeidet i klasserommet. Rektors evne til å koordinere aktiviteter og samhandling, og hennes evne til å oppsummere innspill fra de ulike aktørene i organisasjonen vil kunne ha betydning for skolens arbeid.

### **3.3 Distribuert ledelse**

I de foregående kapitlene har vi drøftet ledelsesperspektiv som retter fokus mot betydningen av rektors atferd for utvikling og endring av skolens arbeid. Det kan også være nyttig å se tilbakemelding i et distribuert perspektiv på ledelse for å forstå hvordan tilbakemelding fra rektor til lærere foregår. I et distribuert perspektiv kan tilbakemelding i skolen forstås som en aktivitet der språklig samhandling skjer i interaksjon mellom lærere og mellom rektor og lærere.

I et distribuert perspektiv på ledelse forstås ledelse «*som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktivitet*» (Ottesen & Møller, 2006, s. 136).

I følge Ottesen & Møller (2006) har rektor og skolens formelle ledelse betydning for så vel prosesser som resultater. Imidlertid ser de det som vesentlig at teorier om

ledelse også inkluderer situasjonene og de sosiale prosessene som har betydning for lederes muligheter til handle.

Når man ser ledelse som aktivitet rettes fokus mot samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse på bestemte måter. Ottesen og Møller (2006) viser til Spillane mfl. som beskriver distribuert ledelse som aktiviteter der ledere deltar i interaksjon med andre, i bestemte kontekster og aktiviteten er knyttet til spesifikke oppgaver.

Ledelse kan genereres gjennom spontant samarbeid der to eller flere individer kommer sammen for å løse en oppgave for så å gå fra hverandre når oppgaven er løst. Det kan også konstitueres i intuitive samarbeidsrelasjoner hvor to eller flere over tid utvikler gjensidig tillit og nære arbeidsrelasjoner. Videre er det snakk om en institusjonalisering av relasjoner og strukturer, som for eksempel når lærere jobber i team.

Ledelse konstitueres på ulike måter avhengig av oppgaven og aktiviteten. Ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av enten det er aktiviteter som innebærer tett og gjensidig samspill mot et felles mål, eller krever innsats hver for seg men aktørene er likevel gjensidig avhengig av hverandre for å få jobben gjort. Videre kan det være visse rutiner som må gjennomføres i en bestemt rekkefølge og som forutsetter en koordinering av arbeidsdelingen (Ottesen & Møller, 2006).

Et distribuert perspektiv på ledelse inkluderer relasjoner mellom deltagerne i praksisfellesskapet, etablerte strukturer i organisasjonen og de strategiene som tas i bruk. Ottesen (2011) argumenterer for at språket er det viktigste redskapet for ledelse. Posisjoner og privilegier etableres og utfordres gjennom samtaler. Ledelse utspiller seg i en rekke relasjoner mellom enkeltpersoner, grupper og arbeidsenheter (Ottesen, 2011; Ottesen & Møller, 2006).

Ottesen og Møller (2006) peker på at problemet med en distribuert tilnærming til ledelse er at avgrensingen mot andre aktiviteter i skolen kan bli problematisk. Tematikk som makt og autoritet, kontroll og autonomi, effektivitet og

resultatorientering kan bli utydelig i det empirinære, casebaserte studiet av distribuert ledelse.

Vi har argumentert for at ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som sammen prøver å realisere skolens mål. Videre har vi vist at ledelse konstitueres på ulike måte i ulike samarbeidsrelasjoner og er avhengig av aktiviteten og oppgavens mål og innhold. Hvordan tilbakemeldinger fra rektor til lærer foregår og innholdet i tilbakemeldingene vil avhenge av og påvirkes av disse forholdene.

### **3.4 Ledelse gjennom samtaler og medskapende møter**

I det følgende vil vi drøfte hvilken betydning ledelse gjennom samtaler og medskapende møter kan ha for tilbakemeldingspraksis i skolen. Når vi har fokus på samtaler er det fordi vi også forstår tilbakemelding som språklig samhandling og medskaping av mening.

Det en skoleleder bruker aller mest tid og energi på er samtaler, og en kan si at samtalene på mange måter utgjør selve arbeidet. Gjennom språket kan en leder påvirke, instruere og pålegge medarbeidere oppgaver. Det kan i følge Ottesen (2011) være av stor betydning at skoleledere er oppmerksomme på språklig samhandling i organisasjonen og hvordan de selv gjennom språket bidrar til å skape sammenheng og utvikle praksis. Videre synliggjøres arbeidet i språklig samhandling fordi det er gjennom språket vi informerer om organisasjonen til omverden.

*”Work never appears in isolation but always in a context created by conversation” (Shotter & Cunliffe, 2003, s. 15).*

Vi ser det som vesentlig at begrep og begrepsforståelse knyttet til for eksempel læreplaner og lærerplanens mål i vid forstand avklares gjennom samtale slik at man i organisasjonen utvikler en felles forståelse av meningsinnhold. Både hvordan og hva rektor kommuniserer påvirker skolens resultat både direkte og indirekte. Skolens interne kommunikasjonsprosesser er ofte komplekse og påvirker hverandre (Ärlestig,

2008). Rektors evne til å lede skolen gjennom samtaler innebærer også rektors evne til å gi tilbakemeldinger til lærerne.

I følge Ottesen (2011) må rektor være oppmerksom på hvordan hun selv er medskaper av mening og løsninger. Hun har derfor et ansvar for at det skapes arenaer der det er rom for initiativ, refleksjon og forhandling. Vi ser det som avgjørende at rektor legger til rette for medskapende møter der alle aktører får mulighet til medvirkning og påvirkning i prosesser og i beslutninger.

På skoler foregår det mange møter som kan være arenaer for tilbakemeldinger. I formelle møter med fastsatte agendaer og målsettinger foregår det også språklig samhandling som ikke er målrettet, men som fyller andre funksjoner enn oppgaveløsning. Et eksempel på et slikt møte kan være rektors møte med et lærerteam hvor målet er å utarbeide tiltak for forbedring av elevresultater. I møtet vil det kunne oppstå andre samtaler rundt for eksempel teammedlemmenes ulike roller og hvilken betydning dette kan ha for samarbeid og læring i teamet. Dette kan igjen få betydning for hvordan oppgaver knyttet til forbedring av elevenes resultater løses.

Videre foregår det en rekke uformelle samtaler mellom aktørene i skolen som for eksempel pausesnakk på personalrommet, kommentarer i forbifarten og erfaringsdeling med kolleger. Slike samtaler kan ha betydning for skolens evne til å definere og løse sine oppgaver eller nå sine mål.

*Ledelse (...) dreier seg om hvordan mange aktører samhandler om å løse problemer eller utforme strategier. Ledelse blir til i mangfoldet av sosiale praksiser som er gjensidig avhengig av og påvirker hverandre. Det er gjennom språklige handlinger disse bindes sammen og skolen konstitueres som et arbeidsfellesskap (Ottesen, 2011, s. 268).*

Gjennom samtaler kan språket brukes til å påvirke og til å kontrollere. Språklige handlinger får derfor stor betydning for hvordan praksis ledes, utformes og endres. Ledere og ansatte benytter språket sammen til å skape mening og gi retning til skolens arbeid. De språklige aktivitetene bidrar også til å skape relasjoner mellom organisasjonens medlemmer.

Shotter og Cunliffe (2003) hevder at felles forståelse skapes gjennom koordinering av spontant samspill mellom deltagerne. I dialogisk strukturerte aktiviteter skaper deltakerne praksisfellesskap. Ulike måter å snakke på, ordspill, ord og vendinger flettes inn i praksisfellesskapet og er med på å avgrense, utdype og tilpasse disse til omgivelsene.

Roald (2012) hevder at i arbeid med kvalitetsspørsmål er det behov for å utvikle medskapende møter som har en deltakende, lærende og forpliktende form. De medskapende møtene kan forstås som konstituering av mening. Slike møter kan være en viktig arena for tilbakemeldinger som kan bidra til læring og kunnskapsutvikling. Dette vil igjen kunne gi høyere grad av felles ansvar og refleksjon hos deltagerne. Høy grad av individuelt ansvar er en forutsetning dersom kollektive arbeidsprosesser skal fungere som kunnskapsutviklende. Skolens undervisningspraksis har gode forutsetning for å lykkes når det skjer gjennom spørrende, kritisk og motsetningsfylt gransking av eksisterende praksis.

Rektors formelle posisjon kan være av stor betydning for samarbeidsrelasjoner og hun har et spesielt ansvar for å tilrettelegge og fremme kvaliteten på språklig samhandling. Hun må søke å skape en felles forståelsesramme og legge til rette for et sosialt og faglig fellesskap. Ledere er involvert i å skape historier og en felles kultur der man deler erfaringer og finner muligheter for løsninger og handling. Språket og samtalen har en viktig funksjon når det gjelder å sette «uskrevne regler» på dagsorden og gjøre det «usynlige» synlig. Ord som «stopp litt», «hør her», «se på dette»... kan være viktig for refleksjon over praksis. Dette kan igjen føre til endring og utvikling (Ottesen, 2011; Shotter & Cunliffe, 2003).

Ledere bruker språket både bevisst og ubevisst for å skape en felles forståelse om organisasjonens mål og oppdrag. I medskapende møter med fokus på refleksjonsprosesser og medinnflytelse kan språklig samhandling bidra til at ny kunnskap utvikles.

### 3.5 Ledelse i et dialogperspektiv

Vi har argumentert for at tilbakemelding kan forstås som språklig samhandling og medskapning av mening. I det følgende vil vi utdype vår forståelse av tilbakemelding som dialog ved å drøfte ledelse i et dialogperspektiv.

Dialogen er sentral i skoleledelse og kjernen i dialogen er respekt for andres meninger. I et dialogisk perspektiv blir en spørrende holdning og evne til å sette i gang refleksjon viktig. Det å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker er helt grunnleggende for en leder.

Linell (2009) hevder at noen av de viktigste kjennetegnene ved dialogismen er medinnflytelse fra deltagerne i en samtale og at også språket, situasjonen og omgivelsene har innvirkning på samtalen og dens forløp. Samtalen forstås som en dynamisk samhandling der konteksten spiller en viktig rolle når det gjelder muligheten for å skape mening og felles forståelse.

Dysthe (1997) ser lederens grunnholdning til andre mennesker som vesentlig. Det som teller er lederens forståelse av hvordan mening skapes og hvordan læring foregår. Dysthes forståelse av dialogen tar utgangspunkt i Bakhtins teorier. Han var blant annet opptatt av de språklige aspektene ved mellommenneskelig relasjoner og samhandling. Bakhtins hovedperspektiv var at det er i dialog mellom ulike parter at mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer.

Dialogisme kan forstås i et makroperspektiv, det vil si dialog som basis for all menneskelig eksistens, i et mikroperspektiv som innebærer at mening blir skapt i samspill, og dialog som en motsats til monolog. Bakhtin ser monologen som en form for dialog med den som hører på fordi det kan foregå en «indre dialog» hos tilhøreren ved at vedkommende i sitt stille sinn erklærer seg enig eller tenker ut motargument. Bakhtin knytter det «*autoritative ordet*» til en monologisk uttrykksform. Det autoritative ordet kan for eksempel være ordet til rektor, lærere eller en hver leder som fremstår som autoritetsfigur. I Bakhtinsk forstand er ikke alle ord autoritative fordi de blir ytret av en autoritet, men poenget er snarere om det blir gitt rom for egen tenkning

eller refleksjon hos mottakeren eller om det blir forventet at ordet aksepteres og blir tatt for gitt. På den ene siden er altså dialogen en grunnleggende kvalitet i alt menneskelig samspill. På den andre siden er dialogen et mål som vi må søke i de mange ulike samspillsituasjonene vi står i med andre mennesker, fordi den monologiske holdningen ligger så nær at det dialogiske potensialet kan forbli ubrukt.

Når for eksempel rektor snakker med en lærer på skolen er det en dialogsituasjon i den grunnleggende forstand, og det skjer alltid en eller annen form for interaksjon. Men ofte er ikke samtalen dialogisk i den forstand rektor ser på læreren som dialogpartner eller vice versa. I hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert, har derfor mye å gjøre med hvilken holdning de har til hverandre og forholdet mellom dem.

I det følgende vil vi vektlegge dialogismen i et mikroperspektiv ettersom vi ser det som mest relevant som analyseredskap når vi skal drøfte empiri.

Meningskapning er alltid avhengig av at mottakeren aktivt kommer budskapet i møtet med en eller annen form for reaksjon, og i dette møtet eller samspillet oppstår mening og kunnskap. Mottakeren vil alltid være medprodusent av mening (Dysthe, 1997).

Dialogen inngår i en sosial praksis hvor de individuelle bidragene ikke kan sees i isolasjon. Når en lytter oppfatter og forstår betydningen i et språklig utsagn vil vedkommende samtidig innta en aktiv responderende holdning. Lytteren beholder denne responderende holdningen så lenge prosessen med lytting og meningsskaping pågår. Den lyttende parten responderer i og med at vedkommende forbereder seg på svar for å følge opp utsagnet. Den som har ordet snakker gjerne med en forventning om svar, enighet, sympati, innvending og så videre (Shotter & Cunliffe, 2003). For eksempel kan rektor innta en spørrende holdning i samtale med lærere og bidra til å skape refleksjon om praksis ved å stille spørsmål som: «Hvordan har dere forstått ...?», «Hva tenker dere om...?», «Har dere andre forslag eller innvendinger?».

Lærerne får på denne måten mulighet til å følge opp rektors utsagn og komme med innspill.



En leder kan bruke meningsytringer som redskap til refleksjon. I et dialogisk perspektiv dreier språklig samarbeid seg om forhandling om mening og å ta felles ansvar. Det kan ha betydning for skolens arbeid at ulike kunnskap og ulike oppfatninger synliggjøres. «*Rektor må balansere mellom forventninger om framdrift og resultater og den moralske fordringen om å gi «alle» en stemme*» (Ottesen, 2011, s. 281) Hun har et moralsk ansvar når det gjelder å respondere på lærernes bidrag og knytte deres perspektiver og ny innsikt til utvikling av praksis:

*Within school's many interactions, utterances may take the form of monologues, where there is no room for doubts, questions, or objections, in which case the dialogic potential of verbal exchange is not realised. Those who inhabit leadership positions have a special moral responsibility to make sure that interactions are not closed down, but opened up for diverse voices* (Ottesen, 2013, s. 123).

Rektor har ansvar for at alle stemmer blir respektert og debattert og det er i dialogen og i spenningsfeltet mellom ulike stemmer at det finnes endrings- og utviklingspotensial.

### **3.6 Dialog og makt**

Når vi skal studere tilbakemeldingspraksis i skolen, kan det også være nyttig å se på hvordan makt utøves gjennom språklige handlinger. Skoler er komplekse organisasjoner der en lang rekke forhold virker inn på det daglige arbeidet til både elever og lærere. Både kontekst og skolens kultur er forhold som kan være av betydning for hvordan maktstrukturer manifesteres (Ottesen & Møller, 2006).

Når ulike formelle roller er tillagt ulik makt og autoritet vil dialogiske relasjoner preges av en iboende asymmetri (Linell, 2009). Ulikhet når det gjelder kunnskap er en grunnleggende forutsetning for dialog. Dysthe (1997) argumenterer for at når lederen har en dialogisk grunnholdning og respekt for andres kunnskap kan dette gi grobunn for kreativitet, læring og kunnskapsutvikling. En dialogisk grunnholdning innebærer at en erkjenner asymmetri når det gjelder kunnskap. Kreativitet og initiativ er en styrke ikke en trussel.

Til alle lederstillinger knytter det seg status og makt. Asymmetri kan fungere positivt når rektor bruker sin status og makt til å gi rom for utvikling av gode pedagogiske ideer. Asymmetri i status og kunnskap kan imidlertid også hindre reell kommunikasjon. Rektor kan for eksempel bruke sin status til kontroll, dominans og manipulering ved å definere hva som er viktig og uviktig, relevant og ikke relevant kunnskap. Å bestemme hva som er verd å ta opp som tema kan være en effektiv måte å hindre samspill på. I skolen kan det bli et problem dersom det alltid er rektor som bestemmer dagsorden og hva som skal være tema for dialogen.

På den ene siden er tillit og likeverd en forutsetning for ekte dialog og på den andre siden er det nettopp asymmetri i kunnskap, det at man vet og kan ulike ting, som gjør dialog kreativt (Dysthe, 1997). I en dialog mellom lærer og rektor vil det kunne være asymmetri i makt basert på kunnskap. En lærer kan for eksempel ha fagdidaktisk kunnskap som rektor ikke har. Videre vil en lærer ofte også ha mer kunnskap om elevenes faglige og sosiale kompetanse enn det rektor har. Et viktig aspekt ved pedagogisk ledelse er å vise respekt for andres kunnskap og kompetanse. Læring skjer gjennom samspill og vi skaper mening i fellesskap.

Linell (2009) peker på at spørsmål og svar kan være et middel i et slags maktspill mellom deltakerne i en samtale. Det å stille et spørsmål kan ofte også være å dominere eller være et forsøk på å dominere og det bare å svare på den andres spørsmål kan være en måte å underordne seg. Det betyr imidlertid ikke at alle spørsmål er offensive og at spørsmålsstillere har en dominerende adferd. Man kan bruke spørsmål offensivt og ønske informasjon av ulike slag fra samtalepartnere, eller man kan bruke de defensivt for å få den andre til å overta ansvaret i en sak eller forespørre den andres innstilling til ulike saker.

Makt og autoritet er knyttet til hvordan språk og kommunikasjon benyttes og aksepteres. Rektor må være bevisst den makten hun innehar i kraft av sin formelle posisjon og hun må begrunne de beslutningene hun tar. For å ha legitimitet må det være tillit mellom ledere og de øvrige i organisasjonen. Etablering av tillit er selve grunnlaget for å utøve makt som leder (Dysthe, 1997; Linell, 2009; Ottesen, 2011).

### 3.7 Oppsummering av teori som anvendes i analysen

I kapittel 3 har vi drøftet teori som danner bakteppe for analysen i kapittel 5. I den teoretiske gjennomgangen har vi tatt for oss «*instructional leadership*» der fokus er lederens rolle når det gjelder utvikling av undervisning og læring i skolen. Videre har vi drøftet vi «*transformative leadership*» som blant annet vektlegger lederens moralske ansvar når det gjelder å respektere og debattere ulike meninger og koordinere dette på en slik måte at det bidrar til utvikling og endring av skolens arbeid. Vi argumenterer for at ledelse handler om å angi retning for skolens læringsarbeid og å tilrettelegge for elevens læring på en best mulig måte.

Vi har også drøftet ledelse i lys av relasjonelt og distribuert perspektiv der vi har fokusert på tilbakemelding som en aktivitet der språklig samhandling skjer i interaksjon mellom lærere og mellom rektor og lærere. Videre har vi tatt for oss tilbakemelding som dialog og problematiserer dialog og makt.

Når vi går inn i analysen vil vi ha spesielt fokus på hvordan rektor bidrar gjennom samtaler og reflekterende dialog for å støtte og veilede lærere i deres undervisningspraksis. Vi drøfter også funnene i lys av dialog og makt. Teori om medskapende møter som har en deltakende, lærende og forpliktende form danner bakgrunn for analysen av ulike arenaer for tilbakemeldinger.

# 4 Presentasjon av empiri

## 4.1 Beskrivelse av funn

Våre funn om tilbakemelding fra rektor til lærere er gjort på bakgrunn av intervjuene fra de seks grunnskolene som deltok i FIRE-prosjektet. De seks skolene har følgende fiktive navn: Skogen, Fjell, Eikemo, Enga, Fagerby og Bygda.

Vi har valgt å ta for oss empiri i to kapitler. I dette kapittelet presenterer vi skolene suksessivt. Vi beskriver hva rektorene og lærerne forteller om tilbakemeldingspraksis på de enkelte skolene og oppsummerer funnene i tre ulike tabeller. I kapittel 5 analyser og drøfter vi empiri.

### **Skogen skole:**

Skogen skole er en ungdomsskole (8-10) med 195 elever. Skolen ligger i et ruralt område i en liten kommune på Sør-Østlandet.

Her er rektor opptatt av å si noe generelt om rektorrollen og mener at rektorer tradisjonelt ikke innehar den kompetansen som kreves i personalledelse. Når noen kommer til henne med klager på lærere, tar hun det alltid opp med den det gjelder. Hun hevder at disse samtalene ofte medfører forbedringer.

Rektor forteller videre at måten hun gir tilbakemeldinger på er avhengig av hva saken gjelder. Hun sier at hun som oftest gir bevisste, korte positive kommentarer til lærerne i «*forbifarten*», mens andre ganger gir hun tilbakemeldinger i plenum. Lærerne på sin side mener imidlertid at de ikke får tilbakemeldinger i hverdagen.

Medarbeidersamtaler gjennomføres i følge rektor en gang i året. I intervjuet med lærerne kommer det frem en uenighet om hvor ofte de har medarbeidersamtaler. En av lærerne sier at hun har hatt det fast to ganger i året mens en av de andre sier at hun ikke har hatt det på mange år.

**Fjell skole:**

Fjell skole er en fådelt barneskole (1 – 7) med 90 elever i et ruralt område i en mellomstor kommune på Vestlandet.

Rektor sier at tilbakemeldinger er et svakt punkt ved Fjell skole. Hun mener at det er viktig å være tilgjengelig og serviceorientert både overfor lærere, elever og foreldre. Hun opplever at skolen har blitt mer byråkratisk og hektisk de senere år og at det blir lite tid til pedagogisk ledelse.

Rektor har som målsetting å ha samtaler med kontaktlærerne om elevenes resultater i etterkant av tester og prøve, men sier at det ikke er fullstendig systematikk i oppfølgingssamtalene. I samtalene tar hun opp hvor vidt elevresultatene samsvarer med skolens forventninger og om det eventuelt skal iverksettes tiltak med tanke på forbedringer.

Lærerne forteller at de har medarbeidersamtaler med rektor og gir uttrykk for at de ønsker tilbakemelding og råd om hvordan de kan jobbe for å forbedre resultatene på for eksempel nasjonale prøver. De etterlyser tydeligere tilbakemeldinger fra rektor.

**Eikemo skole:**

Eikemo skole er en kombinert barne- og ungdomsskole (1-10) med 585 elever. Skolen ligger i et ruralt område i en mellomstor kommune på Østlandet.

Lærerne gir uttrykk for at det er tillitt og åpenhet mellom lærerne og ledelsen og at de får tilbakemeldinger fra ledelsen i medarbeidersamtaler. Rektor sier at hun selv ikke er så god til å gi tilbakemeldinger. Videre sier hun at det går mye tid til administrative oppgaver og at hun har delegert den pedagogiske ledelsen til to undervisningsinspektører.

Tilbakemelding blir gitt til lærere på 10.trinn i møter vedrørende elevresultater. I følge rektor blir tilbakemeldinger også gitt til lærere som ikke fungerer i jobben sin.

**Enga skole:**

Enga skole er en barneskole (1 – 7) med 475 elever i et urbant område i en stor kommune på Østlandet. Skolen hadde fått ny rektor et halvt år før intervjuet ble gjennomført.

Rektor forteller at ledelsen er i gang med skolevandring som de skal gjennomføre to ganger i året. I den første runden skal undervisningsmål slik de blir presentert for elevene følges opp. Da lærerne ble intervjuet var det kun en av tre lærere som hadde hatt klasseromsobservasjon.

På fellesmøter informerer rektor om resultatene på nasjonale prøver, og to ganger i året holder hun det hun kaller internmøter med teamene hvor det blir fokusert på enkeltelevers resultater.

Lærerne forteller at skoleledelsen i noen tilfeller gir veiledning til lærere som ikke fungerer så godt.

**Fagerby skole:**

Fagerby skole er en ungdomsskole (8 – 10) med 450 elever. Skolen ligger i et urbant område i en større bykommune på Vestlandet.

Etter at det ved Fagerby skole ble opprettet et system med trinnledere har de i følge rektor nå et større fokus på det som foregår i klasserommet enn tidligere. Mange oppgaver knyttet til lærernes undervisning er delegert til trinnledere og det er først og fremst gjennom dialog med trinnlederne at hun får styring og kontroll med skolens undervisningspraksis.

Det er også praksis med medarbeidersamtaler og fellesmøter på skolen. Lærerne gir uttrykk for at rektor er flink til å gi tilbakemelding på fellesmøter om at hun er fornøyd med dem som kolleger.

### **Bygda skole:**

Bygda skole er en 1 – 10 skole med 175 elever i et ruralt område i en liten kommune i Nord-Norge.

Rektor mener at hun ikke er systematisk i det å gi tilbakemelding til lærerne. En av lærerne sier at de får «*et klapp på skuldra*» når rektor er fornøyd med dem.

Rektor er noe på klasseromsobservasjon. Målsettingen med dette er blant annet å kunne formidle suksess. Rektor hevder at hun er flink til å gi ros til lærerne når de oppnår gode resultater. Hun har samtaler med det trinnet som har hatt nasjonale prøver og sier at dette medfører fine diskusjoner mellom henne og lærerne. Videre får lærerne umiddelbare tilbakemeldinger når de tar initiativ til å gå innom rektors kontor.

Ledelse av personalmøtene går på omgang i personalet. Lærerne gir uttrykk for at de savner en arena der rektor kan komme sterkere på banen og være tydeligere som leder.

## **4.2 Oppsummering av funn**

Tilbakemeldingspraksis var ikke et hovedtema i FIRE-prosjektet. Det kan være en av grunnene til at mengden opplysninger fra de ulike informantene er svært varierende. Rektorenes og lærernes fortellinger og oppfatninger når det gjelder omfanget av tilbakemeldinger synes heller ikke alltid å være samstemte. Det samme gjelder oppfatningene av innholdet i tilbakemeldingene.

Vi har valgt å kategorisere funnene i tre tabeller. I den første tabellen har vi valgt kategoriene «*svak tilbakemeldingspraksis*» og «*etterlyser tilbakemeldinger*». (Tabell 4.1). Ut i fra de transkriberte intervjuene har vi dannet oss et bilde av at det foregår lite systematisk tilbakemelding til lærerne vedrørende deres undervisning og elevenes læring. Mange lærere etterlyser mer tilbakemelding og tettere oppfølging av rektor. Dette danner bakteppet for det vi har valgt å definere «*svak tilbakemeldingspraksis*» og «*etterlyser tilbakemelding*» når vi har systematisert funnene.

**Tabell 4.1 Kategorisering av lærere/rektorer som nevner svak tilbakemeldingspraksis ved egen skole og lærere som etterlyser tilbakemelding fra rektor**

|                                    | <b>Skogen</b> | <b>Fjell</b> | <b>Eikemo</b> | <b>Enga</b> | <b>Fagerby</b> | <b>Bygda</b> |
|------------------------------------|---------------|--------------|---------------|-------------|----------------|--------------|
| <b>Svak tilbakemeldingspraksis</b> | Lærere        | Rektor       | Rektor        |             |                | Rektor       |
| <b>Etterlyser tilbakemelding</b>   |               | Lærere       | Lærere        | Lærere      | Lærere         |              |

Informantene oppga ulike arenaer for tilbakemeldinger. Disse arenaene har vi kategorisert i følgende tabell (Tabell 4.2):

**Tabell 4.2 Kategorisering av arenaer for tilbakemelding**

|                                   | <b>Skogen</b>    | <b>Fjell</b> | <b>Eikemo</b>    | <b>Enga</b>      | <b>Fagerby</b> | <b>Bygda</b>     |
|-----------------------------------|------------------|--------------|------------------|------------------|----------------|------------------|
| <b>Arenaer for tilbakemelding</b> |                  |              |                  |                  |                |                  |
| Klasseroms-observasjon            |                  |              | Rektor<br>Lærere | Rektor<br>Lærere | Rektor         | Rektor           |
| Medarbeidersamtaler               | Lærere<br>Rektor | Lærere       | Lærere           |                  | Lærere         |                  |
| Teammøter                         |                  | Rektor       | Rektor           | Rektor           |                | Rektor           |
| Plenumsmøter                      |                  | Lærere       |                  | Rektor           | Lærere         | Rektor<br>Lærere |
| Veiledning                        | Rektor           |              | Rektor           | Lærere           |                | Lærere           |
| Uformelle samtaler                | Rektor           | Rektor       | Lærere           |                  |                | Rektor<br>Lærere |

Selv om ikke alle informantene sier noe om samtlige kategorier i tabellen, kan det likevel være at tilbakemeldinger blir gitt på flere arenaer enn det som fremkommer i intervjuene.



I den siste tabellen har vi kategorisert innholdet i tilbakemeldingene ut fra de fokusområdene som informantene fremhever i intervjuene (Tabell 4.3). Ut fra vår forforståelse mener vi at disse kategoriene fanger inn innholdet i tilbakemeldingene som fremkommer i våre funn.

**Tabell 4.3 Innhold i tilbakemeldingene**

|  | <b>Skogen</b> | <b>Fjell</b> | <b>Eikemo</b>    | <b>Enga</b> | <b>Fagerby</b>   | <b>Bygda</b>     |
|--|---------------|--------------|------------------|-------------|------------------|------------------|
| <b>Innhold:</b>  |               |              |                  |             |                  |                  |
| Rektor gir positiv tilbakemelding på lærernes arbeid               | Rektor        |              | Lærere           |             | Lærere           | Rektor<br>Lærere |
| Informasjon/diskusjon om ulike elevresultater og elevundersøkelsen | Rektor        | Rektor       | Rektor           | Rektor      |                  | Rektor           |
| Tilbakemelding på undervisningspraksis                             |               |              | Rektor<br>Lærere | Lærere      | Rektor<br>Lærere | Rektor           |
| Veiledning til lærere som ikke fungerer                            | Rektor        |              | Rektor           | Lærere      |                  | Lærere           |

Det ser ut til at rektorer og lærere ofte har ulike oppfatninger om både hvor og hvordan tilbakemeldinger blir gitt og hva innholdet i tilbakemeldingene er. Det kan videre se ut som at de har ulike oppfatninger om hvor konstruktive og nyttige tilbakemeldingene er. Læreren gir ofte uttrykk for at tilbakemeldingen er lite konkrete.

## 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet analyserer og drøfter vi de empiriske funnene i lys av teoretiske perspektiv fra kapittel 3. Vi tar utgangspunkt i kategoriseringen av arenaene for tilbakemelding (Tabell 4.2.) og drøfter funnene i 6 underkapitler. Analysen og drøftingen av intervjuene avgrenses av problemstillingen og forskningsspørsmålene. I analysen illustrerer vi funn med sitat fra intervjuene.

### 5.1 Klasseromsobservasjon

Gjennom klasseromsobservasjon kan skolens ledelse bli kjent med lærernes undervisning. Dette kan gi et godt grunnlag for veiledning og reflekterende dialog om læringsarbeidet.

Ledelsen ved fire av skolene bruker observasjon av undervisning for å innhente informasjon om praksis i klasserommet. Undersøkelser viser at rektors involvering og deltagelse i læring og undervisning har en positiv virkning på elevenes resultater (Hallinger, 2005; Møller, 2006; Robinson et al., 2008; Ärlestig, 2008).

Ved Enga skole sier rektor at ledelsen er i gang med skolevandring og at målsettingen er å gjennomføre dette to ganger i året. Skolevandring er et verktøy for pedagogisk ledelse som kan bidra til økt støtte og veiledning til lærerne. Rektor observerer læreren i klasserommet ut fra noen kjente kriterier. I etterkant har rektor og lærer en refleksjonssamtale.

I den første runden med skolevandring ved Enga skulle ledelsen følge opp hvordan mål for undervisningen ble presentert for elevene. På intervjutidspunktet var det kun en av de tre lærerne som hadde hatt rektor på observasjon i klassen.

En av lærerne forteller at hun ønsker å utvikle seg som lærer og etterlyser mer tilstedeværelse fra ledelsen i undervisningen.

*Som lærer har man jo lyst til å utvikle seg. Og det føler man ikke at man klarer hvis ikke noen forteller deg, ja, hva du må gjøre bedre. Og da er det dumt at*

*man ikke har noen som kan være inne og observere mer. For selv om man er lærer i sin klasse, så betyr jo ikke det at man er i sin egen lille boble (...)*

*(...)*

*Ja, for man trenger å få sånn tilbakemelding. Nå har jeg vært lærer i, som sagt før L97, og det er klart, når man ikke har noen til å korrigere meg, så kan jeg finne på å gå i det samme om og om igjen. Uten at jeg kommer meg noe videre, liksom.*

*(...) jeg kunne ha gjort veldig mye artig der inne, tror jeg uten at noen hadde reagert altså (Lærer A, Enga skole).*

Her ser vi en lærer som ønsker å bli observert for å få tilbakemelding på hva hun kan utvikle i sin undervisningspraksis. Hun ønsker at noen skal korrigere og gi råd slik at hun ikke stagnerer i sine rutiner. Læreren mener at det kan være nyttig å få tilbakemelding på hva hun gjør som er bra og hva hun kan gjøre mer av som kan ha positiv innvirkning på elevenes læring. Vi har tidligere argumenter for at det er knyttet noen forpliktelser til rektors rolle når det gjelder å tydeliggjøre forventninger og formidle hvilke krav som stilles til lærernes undervisning. Rektor har ansvar for å bidra til at en enkelte lærer får utviklingsmuligheter og utfordringer slik at de kan utnytte sitt potensiale.

En annen lærer ved samme skole sier at hun savner en større forpliktelse hos lærerne. For at det skal skje, mener hun at ledelsen må inn å kontrollere litt mer.

*Jeg sitter i ped.-utvalget, og vi snakker om det, eller jeg har savna det at folk skal forplikte seg litt mere. Og hvis du skal forplikte deg, så må faktisk ledelsen inn å kontrollere litt mer (Lærer B, Enga skole).*

Det er knyttet en rekke forpliktelser til læreres arbeid. Lærere er forpliktet til å sørge for at undervisningen er i tråd med læreplanens mål og intensjoner. De er videre forpliktet til å følge utviklingsplaner og ikke minst følge opp elevenes læringsarbeid.

Rektors mandat innebærer blant annet å ha kontroll med at skolens arbeid er i tråd med samfunnsoppdraget. Men det betyr ikke nødvendigvis at ledelse utøves på en slik måte at hun har kontroll med det som skjer i klasserommet. For å ta kontroll kan det være av betydning at rektor og lærer er i dialog om skolens kjerneoppgaver. Vi har argumentert

for at en nødvendig forutsetning for kontroll kan være at det etableres et gjensidig tillitsforhold.

Rektorene er også opptatt av styring og kontroll som et aspekt ved ledelse. Rektor ved Fagerby skole har delegert ansvaret for klasseromsobservasjon til trinnledere.

*(...) det er de som er mine armer ute i klassene, det er nå fullt akseptert på skolen. Til å begynne med så opplevde jeg at lærerne kom til meg, det gjør de ikke lenger. De går rett til sine, og jeg ser de diskuterer hele tiden og da har jeg oppnådd det jeg var ute etter. Men vi må jo snakke sammen, sånn at jeg føler jo at jeg har kontrollen fremdeles da (Rektor, Fagerby skole).*

Lærerne får tilbakemelding på undervisningen fra trinnlederne og de samtaler om det som skjer i klasserommet. Rektor mener at hun har kontroll og får oversikt over skolens undervisningspraksis gjennom dialog med trinnlederne. Videre hevder hun at hun opplever det som en styrke at de er flere i lederteamet som kan dele på ulike oppgaver.

Som vi har vist tidligere kan distribuert ledelse være et problematisk og uklart begrep fordi det ofte brukes som en samlebetegnelse når oppgaver er delegert, delt eller er et resultat av ulike samarbeidsformer. Ved Fagerby vil rektor, trinnlederne og lærerne være gjensidig avhengig av hverandre i arbeidet med å nå skolens mål. Slik vi ser det involverer rektor ved Fagerby seg i skolens kjerneoppgaver ved blant annet å overlate ansvaret for klasseromsobservasjon til trinnlederne. Dette kan være indikasjon på at rektor ikke prioriterer klasseromsobservasjon innenfor den tidsrammen hun har til rådighet. I innledningen til denne oppgaven har vi vist at pedagogisk ledelse ofte går på bekostning av administrative oppgaver.

En av lærerne ved Fagerby skole hevder at rektor som «*sitter på et kontor*» ikke har anledning til å komme i klasserommet og observere ham.

*En rektor som sitter på et kontor, hun har ikke anledning til å komme inn i klasserommet og observere meg, sånn at som lærer så blir den viktigste tilbakemeldingen den som kommer fra elever og foreldre (Lærer 4, Fagerby skole).*

Læreren hevder at en rektor som sitter på et kontor ikke har mulighet til å observere ham i klasserommet. Dette kan bety at læreren mener at rektor må prioritere andre arbeidsoppgaver og dermed kanskje ikke har tid til klasseromsobservasjon. Videre tillegger han tilbakemeldinger fra elever og foreldre større nytteverdi enn tilbakemeldinger fra rektor. En annen lærer ved skolen tilføyde følgende:

*(...) det er helt unaturlig at rektor eller trinnleder, for den sakens skyld, skal ha mulighet til å følge opp trinnet med en i alle fall 15 lærere for trinnleder sin del. For så å gi en konkret og god tilbakemelding (Lærer 2, Fagerby skole).*

Slik vi tolker dette utsagnet er læreren bevisst tidsklemmen som kan være en utfordring når det gjelder ledelsens prioriteringer av arbeidsoppgaver. Det kan synes som om at det er lite dialog om skolens undervisning og at denne læreren opplever at han får lite konkret tilbakemelding. I et dialogisk perspektiv kan tilbakemelding være både en forutsetning og en betingelse for utvikling av praksis.

En av lærerne ved Eikemo synes å oppleve at målet med rektors tilstedeværelse i undervisningen kun er for at lærerne skal komme med bidrag til fellesmøter.

*(...) De kommer ikke ut i fra interesse for meg, men de kommer for å, (lærerens eget navn) nå skal vi ha erfaringsdeling. Kan ikke du legge fram det som du har gjort, for du har kommet så og så langt, og så videre (Lærer 2, Eikemo skole).*

Denne læreren sier at rektor kommer på klasseromsobservasjon, men opplever ikke at hensikten er å gi tilbakemelding slik at hun skal få mulighet til å utvikle seg om lærer. En annen lærer ved samme skole sier at rektor ikke er ute i klassene, men hun har likevel en opplevelse av å bli sett:

*(...) vi tenker at de, de får ikke med seg noe. Vi kan jo gjøre hva vi vil, altså selv om de ikke er inne og ser meg så har jeg en opplevelse at de veit hva jeg står for, og hva jeg holder på med (Lærer 1, Eikemo skole).*

I likhet med rektor ved Fagerby skole, har rektor ved Eikemo også delegert arbeidet med oppfølging av lærernes undervisning til andre. Rektor begrunner delegeringen til inspektørene med at det går mye tid til administrative oppgaver og at hun selv derfor ikke prioriterer klasseromsobservasjon. Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et al.,

2006) viser at mer enn en tredjedel av de spurte rektorene overlot ansvaret for å følge opp læreres praksis til andre i ledergruppen.

Rektor ved Eikemo skole hevder også at hun vet mye om det som foregår i undervisningen fordi hun blant annet får informasjon fra inspektørene, foreldre og elever:

*I: Du sa at du var lite ute, eller lærerne sa at du var lite ute i klassene, de etterspurte deg i klassene.*

*R: Ja, ja, ja, de vil ha meg der hver eneste dag, de.*

*I: Men allikevel høres det som om du vet mye om det som foregår?*

*R: Ja, det gjør jeg.*

*I: Hvordan vet du det?*

*R: Ja, det er via mine inspektører. Også vet du, når du sitter på min stol, så får du en telefon fra en forelder så å si hver dag, og elevene er veldig sønn, kommer til meg, og nå er det en lærer som du må snakke med, som kanskje ikke har den kvaliteten vi vil ha. Du må gi henne litt veiledning og sønn [latter]. Så jeg får jo disse signalene, når jeg er i FAU, når jeg er i samarbeidsutvalgene, når jeg snakker med folk. Nei, så jeg mangler jo ikke på input, jeg (Rektor, Eikemo skole).*

Det fremkommer av dette sitatet at rektor har mye informasjon når det gjelder kvaliteten på lærernes undervisning. Rektor får informasjon fra mange ulike aktører, både inspektører, elever og foreldre. Hun blir utfordret på å veilede lærere som ikke synes å ha god nok kvalitet på undervisningen. Dette problematiserer vi mer inngående i kapittel 5.6 om veiledning.

Rektor er lite ute i klassene og observerer undervisningen. I et ledelsesperspektiv med fokus på «instructional leadership» er målorientering og elevenes læringsutbytte sentralt. Vi har tidligere argumentert for at en av rektors viktigste oppgaver er å angi retning for skolens arbeid gjennom å koordinere, kontrollere og gi råd til ulike sider ved undervisningen. Rektor har videre ansvar for å tilrettelegge slik at den enkelte får mulighet til å utvikle sine undervisningsferdigheter og sine relasjonelle ferdigheter.

Her blir det også sentralt at rektor er synlig fremstår som rollemodell (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005).

Rektor på Bygda skole hevder at hun er på klasseromsobservasjon med henblikk på å formidle det vi tolker som god undervisningspraksis: «(...) *Jeg er jo endel på observasjon. Enten for å formidle suksess eller jeg skal se litt på andre faktorer*» (Rektor, Bygda skole). Her ser vi en rektor som er opptatt av å formidle det som er bra i undervisningen. Det kan bety at hun er opptatt av kvalitet i læringsarbeidet. Hva hun legger i «*andre faktorer*» blir ikke nærmere utdypet, men det kan bety at hun er interessert i å observere det som foregår i klasserommet for å få oversikt over ulike sider ved undervisningen og elevenes læring.

Klasseromsobservasjon kan være et godt utgangspunkt for dialog og lærende samtaler om undervisningspraksis, klasseledelse og utvikling av relasjoner. Vi har argumentert for at skolens undervisningspraksis har gode forutsetning for å lykkes når det skjer gjennom spørrende, kritisk og motsetningsfylt gransking av eksisterende praksis. Felles prosesser og dialog kan være en forutsetning for produktiv kunnskapsutvikling både på individuelt og kollektivt nivå (Roald, 2012).

## **5.2 Medarbeidersamtaler**

Medarbeidersamtalen er en systematisk og forberedt samtale mellom leder og medarbeider med henblikk på gjensidig informasjon som kan brukes til planlegging og utvikling både på individnivå og for organisasjonen generelt. I medarbeidersamtalen kan forventninger avklares og mål og innhold for undervisningen drøftes.

En forutsetning for at medarbeidersamtalen skal fungere som en arena for refleksjon og samtale om for eksempel arbeidsinnsats og undervisningspraksis, er at dialogen baseres på åpenhet og tillit. Medarbeidersamtalen i skolen vil innebære en forskjell i makt mellom rektor og lærer, noe som i seg selv kan være til hinder for en god og likeverdig dialog.

Vi har vist at dialogen er nært knyttet til et relasjonelt perspektiv på ledelse. Mening blir skapt i samspill og forståelse er knyttet til respons. Motsetningene må gjøres tydelige gjennom en spørrende holdning. I hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert avhenger av hvilken holdning partene har til hverandre (Dysthe, 1997).

I vår studie nevnes medarbeidersamtaler som en arena for tilbakemelding av lærerne ved fire av skolene, men kun av rektor ved en skole: «(...) *så er det jo medarbeidersamtaler en gang i året*» (Rektor, Skogen skole). Det er mulig at det også var medarbeidersamtaler ved de andre skolene, men at informantene ikke koblet dette som en arena for tilbakemeldinger da de fikk spørsmål om hva som gjøres lokalt på skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere.

I gruppeintervju med lærere ved Skogen skole fremkommer uenighet med hensyn til hvor ofte de har medarbeidersamtaler.

L 3: *Vi har jo medarbeidersamtale med rektor fast, to ganger i året* (Lærer 3, Skogen skole.)

L 1: *en* (Lærer 1, Skogen skole)

L 3: *er det en gang? En gang?*

L 1: *en gang i året*

L 2: *det er mange år siden* (Lærer 2, Skogen skole)

L 3: *Jeg har hatt mange jeg*

Intervjuer: *Er det mange år siden du har hatt det?*

L 2: *neida [latter], det er jo en stund siden ja, men det kommer vel.*

L 3: *Og da har vi jo noen spørsmål som vi går ut fra som han (...) også gir tilbakemelding på da. Og det er jo ganske konkret egentlig.*

Denne dialogen kan tyde på at medarbeidersamtaler ikke satt i system ved Skogen skole. Når lærer 3 sier at innholdet i tilbakemeldingen i medarbeidersamtalen er ganske konkret, vet vi allikevel ikke hva vedkommende legger i begrepet «konkret», men antar at det kan være snakk om konkrete tilbakemeldinger knyttet til utvikling og endring av undervisning.



Ved fire av skolene sier lærerne at rektor gir tilbakemelding i medarbeidersamtaler. Med tanke på utvikling av egen praksis kan det imidlertid se ut som at mange av lærerne ser liten nytteverdi i tilbakemeldingene de får i disse møtene.

En av lærerne ved Fagerby sier følgende om sine opplevelser fra medarbeidersamtalen: «*Vi har jo medarbeidersamtaler, men da... vi får jo ikke så mye tilbakemeldinger på*» (Lærer 4, Fagerby skole). Dette tolker vi som at vedkommende mener at lærerne ikke i særlig grad får nyttig og konstruktiv tilbakemelding på sitt arbeid. Den samme læreren synes dessuten å være mer opptatt av tilbakemeldingene han får fra foreldre og elever enn tilbakemeldinger han får fra sine overordnede.

*(...) For meg som lærer så er det nesten uvesentlig hva slags tilbakemelding jeg får fra mine overordnede, fordi det viktigste for meg er jo hva tilbakemelding jeg får fra mine elever og foreldre. Det er jo dem jeg server, på en måte. (...)*  
(Lærer 4, Fagerby skole).

Vedkommende lærer sier at tilbakemeldinger fra rektor ikke har vesentlig betydning for ham. Det kan bety at han mener innholdet i tilbakemeldingene ikke er avklarende når det for eksempel gjelder arbeidsoppgaver, forventninger og utfordringer. Videre kan det bety at han opplever at tilbakemeldinger fra rektor ikke fungerer som et bidrag til kompetanseutvikling.

Lærerne ved Fjell skole forteller at de har medarbeidersamtaler med rektor og at de ønsker tilbakemelding fra rektor med råd om hvordan de kan forbedre resultatene på for eksempel nasjonale prøver. De etterlyser tydeligere tilbakemeldinger fra ”sjefen”. Ved Eikemo er det kun en lærer som nevner at de har medarbeidersamtaler men han sier ingenting om innholdet i samtalen.

Det er variasjon i hvordan både lærere ved samme skole og lærere skolene i mellom beskriver både hyppighet og innhold i medarbeidersamtaler. Det kan bety at medarbeidersamtaler ikke er satt i system. Videre kan det bety at rektor i liten grad ser medarbeidersamtalen som en relevant arena for tilbakemelding.

## 5.3 Teammøter

Ved Eikemo, Enga og Bygda nevner rektorene teammøter som en arena for tilbakemelding. I våre funn sier ingen av lærerne noe om teammøter.

Teammøter kan være et formelt møte der kommunikasjon og praktisk samhandling kan være et grunnlag for å utløse refleksjon og skape ny mening. Dersom teammøter skal ha en deltakende, lærende og forpliktende form er det vesentlig med arbeidsprosesser som legger opp til refleksjon og kreativitet hos deltakerne. Høy grad av individuelt ansvar er en forutsetning dersom kollektive arbeidsprosesser skal fungere som kunnskapsutviklende (Roald, 2012).

Teammøter vil kunne være en relevant arena for tilbakemeldinger medinnflytelsen fra deltagerne.

Rektor ved Eikemo forteller at hun innkaller lærerne på 10.trinn til et møte. Rektor har satt opp måltall for ønsket resultatoppnåelse som hun presenterer i møtet.

*(...) jeg har egne møter, teammøter med tiende. Og da, på det siste møtet jeg hadde med dem var jo det (...) standpunktkarakterene, eller terminkarakterene, (...) så ser jeg at måltallene ligger etter i to fag. Hvem av dere har lyst til å ha noen sjuende-timer nå, som ekstra innsats til elevene, så vi får dem opp (Rektor Eikemo skole).*

Rektor har sett at elevresultatene ligger under ønsket måloppnåelse. Hun tilbyr ressurser til ekstraundervisning for å forbedre elevenes resultater. Her ser vi at rektor er i dialog med lærerne om tiltak som kan bidra til høyere måloppnåelse.

I likhet med rektor ved Eikemo har også rektor ved Fjell skole fokus på elevresultater når hun har samtaler med lærerne:

*Ja, og når vi har sånne tester og prøver forsøker jeg å samtale med kontaktlærer om resultatene. Om ting er som forventet eller om det eventuelt er ting som ikke er som forventet og hva vi skal gjøre med det. Men vi har ikke fullstendig systematikk i det. Vi hadde ekstern vurdering her i november for halvannet år siden og da var dette et av de punktene som vi skulle videreutvikle (Rektor, Fjell skole).*

Her ser vi også at rektor er opptatt av om elevresultatene er som forventet eller om det skal iverksettes tiltak for forbedring. De har hatt ekstern skolevurdering hvor det ble påpekt at systematikk vedrørende tilbakemeldinger om elevenes resultater på prøver og tester var et utviklingsområde. Dette er noe de nå jobber med å videreutvikle.

Ved Enga skole innkaller rektor lærerne til det hun kaller internmøter. I disse møtene fokuseres det i følge henne blant annet på elevenes resultater samt saker som angår enkeltelever og det som skjer i klasserommet.

Rektor ved Bygda skole synes å være opptatt av skoleutvikling og å drøfte retning for videre arbeid når hun synliggjør og tydeliggjør resultater.

*Nasjonale prøver gjennomgås på trinn (...) Jeg lager statistikk fra år til år(...) sånn at de får se hvordan utviklingen er. Hva er grunnen til at fjoråret var veldig bra? Og vi får noen fine diskusjoner på det (Rektor Bygda skole).*

Rektor sier at de har «fine diskusjoner» på teammøtene om resultatene på nasjonale prøver og at de ser på utviklingen fra år til år. Rektor gir lærerne tilbakemeldinger gjennom refleksjonssamtaler hvor de diskuterer årsakssammenheng når det gjelder resultatutvikling og tiltak for forbedring av undervisningen.

Vi har tidligere argumentert for at dialogen er sentral i skoleledelse. Ledelse dreier seg blant annet om forhandling om mening og ansvar for å skape mening og felles forståelse (Linell, 2009; Ottesen, 2011). Teammøter brukes til en viss grad som arena for meningsytringer og refleksjon om undervisning og tiltak som kan bidra til for forbedring av elevenes resultater.

## 5.4 Plenumsmøter

Vi forstår plenumsmøter som formelle møter med fastsatt agenda og målsetting. I skolen er det vanlig at det pedagogiske personalet har faste ukentlige møter med fokus på skolens utviklingsarbeid og formidling av informasjon.

Ved Enga og Bygda er plenumsmøter blant annet som en arena for informasjonsutveksling. Rektor ved Enga sier følgende om tilbakemelding relatert til nasjonale prøver i et slikt møte:

*Og så tar vi det opp i felles og forteller hvordan resultatene har vært, men først til de det gjelder da. I år var det veldig moro, fordi vi lå godt an* (Rektor, Enga skole).

Rektor ved Bygda skole forteller at også hun gjennomgår resultatene på de nasjonale prøvene i plenumsmøtet og sier at dette fører til gode diskusjoner i lærerkollegiet.

Videre sier hun følgende om oppfølgingen av elevundersøkelsen: «(...)

*Elevundersøkelsen (...) går vi igjennom på team. Også har vi felles og så behandles den, og følges opp fra år til år»* (Rektor, Bygda skole). Dette kan tyde på at også resultatene på elevundersøkelsen er gjenstand for diskusjon i plenum.

Som vi har vist tidligere er det en viktig motivasjonsfaktor for lærere å kjenne til hvilke mål både den enkelte og lærerne i fellesskap skal prøve å realisere. Målene må være personlig utfordrende og samtidig mulig å gjennomføre. Her spiller blant annet ledernes kommunikasjonsferdigheter en viktig rolle.

Plenumsmøter er en arena hvor rektor gjerne kommer med mer generelle tilbakemeldinger til lærerne. Ved Fagerby skole sier en av lærerne at de har en rektor som er flink til å formidle på fellesmøter at han er fornøyd med dem.

*Og da tenker jeg at det skal vi være fornøyd med (...) hun lar jo heller ikke en anledning gå fra seg (...) om å si noe om hvor fantastiske lærere han har ved sin skole* (Lærer 3, Fagerby skole).

Det kan bety at rektor har sett den enkeltes innsats når det gjelder arbeidet med læring og undervisning. Når hun gir tilbakemeldinger i plenum, kan det være ment som ros og

oppmuntring for å vise at hun er fornøyd med lærernes arbeid. Vi har vist at gode ledere er opptatt av den enkelte lærers behov og sørger for å gi støtte og oppmuntring slik at de kan utvikle sitt potensiale og yte sitt beste i arbeidet med elevene (Robinson, et al., 2008).

Ved Fjell og Bygda etterlyser lærerne plenumsmøtene som en arena for erfaringsdeling samtidig som de også gir uttrykk for at de ønsker en tydeligere ledelse.

Lærerne ved Fjell skole hevder at de selv må ta initiativ til faglige diskusjoner og erfaringsdeling.

*Intervjuer: (...) At dere bruker fellestida til å informere hverandre om faglige ting... dere lærere?*

*L 1: Vi er ikke så flinke til det altså..., men det hender at vi tar initiativ selv hvis vi har opplevd noe positivt, og vi føler vi har noe å dele da... at vi sjøl tar initiativet (Lærer 1, Fjell skole).*

Ut i fra denne lærerens beskrivelse ser vi at han har en opplevelse av at det er lærerne som tar initiativ til deling av god praksis.

Plenumsmøtene kan også være en viktig arena hvor tilbakemeldinger kan bidra til å angi retning for skolens arbeid. En lærer ved Bygda etterlyser en mer visjonær og en tydelig pedagogisk leder:

*(...) altså en leder som har en visjon for skolen, altså som på en måte står fram som en lederfigur, og som den som skal lede oss, og ikke bare den som skal organisere. Og jeg kan nevne et eksempel. Vi har personalmøter annenhver mandag. På de personalmøtene så er det, så går møteledelsen på omgang blant personalet. Så det er ikke noe automatikk i at det er rektor som leder møtet. Det synes jeg, det er jo veldig personlig da, men det mener jeg er feil – for vi har ikke så veldig mange arenaer på denne skolen som rektor kan på en måte stå fram med sine ideer om hvordan skolen skal være. Og de møtene burde være en arena for det (Lærer U, Bygda skole).*

Denne læreren gir uttrykk for at det er uheldig at rektor ikke leder plenumsmøtene fordi skolen har få arenaer hvor rektor kan fremme sine pedagogiske ideer. Dette kan bety at læreren etterlyser en rektor som gir tilbakemelding til lærerne og som prioriterer pedagogisk ledelse, en rektor som tar ansvar for å skape sammenheng mellom de ulike stemmene, organisasjonen og skolens verdigrunnlag. I

gruppeintervjuet med lærerne ved Bygda kommer det frem at de tror pedagogisk ledelse går på bekostning av administrative oppgaver: «(...) *det er en ledelsessak å påse at tingene blir fulgt opp. Og jeg tror det har litt med tidsklemma å gjøre, at man ikke får gjort ting grundig nok*» (Lærer M, Bygda skole).

Lærere ved Bygda gir uttrykk for at rektor fremstår som utydelig og en lærer er usikker på hvem som bestemmer på skolen: «(...) *det har slått meg mer enn en gang at jeg har lurt på om det er personalmøtet eller ((rektors navn)) som bestemmer her på skolen*» (Lærer U, Bygda skole).

Det kan bety at det ikke er tydelig kommunisert hvor det fattes beslutninger som får betydning for skolens arbeid. Vi har tidligere argumentert for at rektor har et spesielt ansvar når det gjelder å tydeliggjøre og dele «stemmene» i organisasjonen for blant annet å kunne angi retning for det videre arbeidet og sette ord på det som for andre kan være vagt eller virke kaotisk.

Dersom vi ser plenumsmøtet i et distribuert perspektiv vil ledelse utspilles i interaksjon mellom lærerne og mellom lærerne og rektor, og det kan bli uklart hvem som har makt og kontroll. Når man ser ledelse som aktivitet er det ikke nødvendigvis den som innehar en formell lederposisjon som bestemmer i en gitt situasjon eller aktivitet.

## 5.5 Veiledning

Vi forstår veiledning som et møte mellom veileder og veiledete. I denne oppgaven er vårt fokus rektor som veileder og lærere som veiledete. Tilbakemelding som veiledning handler om å tilrettelegge for en læringsprosess. Stålsett (2006) påpeker at en måte å gi jevnlig tilbakemeldinger på kan være å observere undervisning og gi respons i etterkant.

Målet for veiledningen kan være forbedring av kvaliteten på undervisningen og å skape en felles forståelse skolens mål og oppdrag. Lærernes erfaringer og opplevelser kan være utgangspunkt for veiledningen. Veilederen har ansvar for at

veiledningssamtalene stimulerer til kritisk granskning og refleksjon omkring oppgaver knyttet til undervisningen (Sundli, 2002). Vi har tidligere argumentert for at det er rektor som skal angi retning for læringsarbeidet og koordinere, kontrollere og gi veiledning til ulike sider ved undervisningen.

Ved Enga skole forteller lærerne at skoleledelsen i noen tilfeller gir veiledning til lærere som ikke fungerer så godt.

*Intervjuer: Noen ganger så er det lærere som ikke fungerer (...) Hva gjøres i forhold til de som ikke fungerer godt?*

*L A: Joda, jeg vet at det blir gjort, det; veiledning og (Lærer A, Enga skole).*

*L B: Du har jo mulighet til å få veiledning og bli omplassert (Lærer B, Enga skole).*

Her ser vi at veiledning av lærere som ikke har god nok kvalitet på undervisningen eller ikke fungerer godt nok i jobben kan føre til omplassering. Om det dreier seg om omplassering innenfor skolen eller innen kommunen fremkommer ikke i intervjuet.

Det samme ser vi ved Bygda skole der en lærer sier følgende:

*For det er klart at i alle yrker er det jo noen som ikke fungerer, også i skolen. Og det er klart, vi har hatt noen situasjoner – jeg har vært her siden femogåtti – hvor personer har vært veiledet ganske mye, og så er det jo, hvis personen ikke tar veiledning, så er det jo grunn for kanskje å få slutt på det, og det har jo faktisk vært gjort (Lærer M, Bygda skole).*

Vi er usikre på hva disse lærerne legger i begrepet veiledning. De refererer til andre lærere som har fått veiledning. Vi har ingen informasjon om innholdet i veiledning, men vi forstår det slik at veiledning blir gitt til lærere som på en eller annen måte ikke fungerte i jobben. Det kan være at målet for veiledningen har vært å veilede lærerne «ut av yrket».

Rektor ved Skogen skole sier at hun alltid tar det opp med den det gjelder når hun får klage på lærere: «(...)hvis det er noe gæli så tar en ikke det så andre hører». Hun hevder at slike samtaler medfører forbedringer.

Her ser det ut som at tilbakemeldinger til enkeltlærere først og fremst skjer etter innspill fra andre og ikke på rektors initiativ. Rektor ved Skogen skole benytter ikke på klasseromsobservasjon som en arena for å gjøre seg kjent med kvaliteten på undervisningen. Dersom rektor ikke har nok informasjon om den enkeltes undervisningspraksis, kan det kanskje bli en utfordring og gi veiledning og råd til lærernes undervisning. Derfor er det kanskje heller ikke naturlig at hun tar initiativ til veiledningssamtaler. Rektor ved Skogen mener at mange rektorer unnlater å gi negative kommentarer til lærere fordi «den vanskelige samtalen» kan oppleves som ubehagelig. Hun mener også at man i skolen ikke har vært flinke nok til å si opp lærere som ikke har god nok kvalitet på undervisningen.

Rektor ved Eikemo sier at hun også gir veiledning og tilbakemelding til lærere som ikke fungerer og at hun tar disse ut av undervisningen.

*Jeg har jo sagt opp en del lærere (...) Her skal det ikke være så dårlig kvalitet at det ødelegger kull etter kull. Da tar jeg dem ut. Det er tungt, men det må til. Jeg har vel tatt ut fem lærere siden åtteogtretti (...) Jeg tåler på en måte ikke dårlig kvalitet heller, vet du (Rektor, Eikemo skole).*

Her er det også snakk om «den vanskelige samtalen» i forbindelse med konflikter og personalsaker. I personalsaker vil det relasjonelle aspektet ved dialogen og samtalen være viktig. Her vil rektors evne til å bygge tillit gjennom relasjonsbygging være av vesentlig betydning for at den veiledete skal være mottakelig for råd.

Et annet eksempel på veiledning er en lærer ved Eikemo som ble «kalt inn på teppet» fordi hun hadde sagt fra om at hun syntes arbeidet i læreplangrupper på tvers av skolene i kommunen var for dårlig. Hun hadde gitt uttrykk for sin mening både til ledelsen på kommunenivå og til rektor.

*(...) jeg ble kalt inn på teppet. For det at jeg ikke var positiv [latter]. Eneste gangen i mitt trettitoårige lærerliv at jeg har blitt kalt inn på teppet. Og jeg følte meg skikkelig litt sånn opprørsk (Lærer 2, Eikemo skole).*

Dette kan bety at denne læreren opplevde at hennes stemme ikke ble hørt i forbindelse med læreplanarbeidet. Vi har tidligere pekt på ledelsens ansvar når det gjelder at alle stemmer skal bli hørt for å bidra til å skape felles forståelse. Samtidig som rektor skal



sørge for å oppsummere innspill og samle trådene, har hun også ansvar for at skolens arbeid er i tråd med oppdraget. I og med at læreren var kritisk til arbeidet, kan det også bety at intensjonen og arbeidsmåten i dette tilfellet ikke har vært godt nok kommunisert.

Dette kan bety at rektor har kalt henne inn for å gi veiledning med tanke på å få henne til å endre innstilling til oppfølgingen av læreplanarbeidet.

Vi har her drøftet veiledning i betydningen tilbakemelding til lærere. Våre funn viser at veiledning først og fremst blir gitt til lærere som ikke har god nok kvalitet på undervisningen. I en veiledningssituasjon vil asymmetri i maktforholdet ha innvirkning på dialogen. En forutsetning for at veiledningen skal bidra til utvikling og endring er at dialogen er basert tillit mellom partene.

## 5.6 Uformelle samtaler

Uformelle samtaler forstår vi som hverdagslige språklige interaksjoner mellom skolens aktører. På skoler foregår det mange uformelle møter mellom mennesker som for eksempel pausesnakk på personalrommet og kommentarer i forbifarten. I uformelle møter foregår det samtaler som kan ha betydning for skolens evne til å definere og å løse sine oppgaver eller nå sine mål. Snakket i uformelle møter kan få betydning for skolens arbeid (Ottesen, 2011).

Rektor ved Skogen skole sier at han gir tilbakemeldinger til lærere «i forbifarten»:

*Ja, sånn når de går forbi. Bare sånne korte kommentarer da av positiv karakter, det kan skje midt i flengen (Rektor, Skogen skole).*

Hun sier ikke noe om innholdet i kommentarene, men dette kan være ment som en oppmuntring til læreren.

«Et klapp på skulderen» og tilbakemelding «i forbifarten» kan være viktig for refleksjon om undervisningspraksis. Positive kommentarer knyttet til lærerens arbeid kan i seg selv være en motivasjonsfaktor. Ved Eikemo får lærerne tilbakemelding fra rektor når de har bidratt med å legge frem et arbeid og deler erfaringer:

*(...) når vi har hatt et langt framlegg eller erfaringsdeling, så er de veldig hyggelig (...) så får du et klapp på skulderen der, men da er det fordi du har bidratt (Lærer 2, Eikemo skole).*

«Et klapp på skulderen» kan være en spontan handling og kan tolkes som tilbakemelding på god praksis eller en påskjønnelse for et positivt bidrag til skolens fellesskap. En lærer ved Bygda uttrykker at «et klapp på skulderen» kan ha en motiverende virkning.

*(...) når rektor er fornøyd får vi jo et klapp på skuldra, og det motiverer jo litt. Og det tror jeg er viktig for en leder, å liksom, gi en del tilbakemeldinger når i hvert fall rektoren er fornøyd. (...) Så det syns jeg faktisk hun er flink med. (Lærer M, Bygda skole)*

Det kan være av betydning for en leder å være bevisst på at også interaksjon i uformelle samtaler kan bidra til å skape retning for skolens arbeid. I et relasjonelt perspektiv er ledelse et resultat av samtaler og interaksjon mellom ulike aktører (Ottesen, 2011).

Rektor ved Bygda skole sier at hun har «åpen dør» og er tilgjengelig for lærerne. Her kan det imidlertid se ut som det ofte er lærerne selv som tar initiativ til kontakt for å få tilbakemeldinger på arbeidet sitt: «(...) Så de kommer jo inn med resultatet, så får de umiddelbart at dette ser bra ut» (Rektor, Bygda skole).

Dialogene og samtalen vi viser til over må sees i sammenhengen med konteksten de utspilles i. Vi har lite informasjon om innholdet i samtalene. Vi har ikke interaksjonsdata som gir grunnlag for ytterligere tolkning av sitatene. Dermed blir det vanskelig å skulle antyde i hvilken grad samtalene bidrar til å skape mening og felles forståelse.

Ved Eikemo sier en lærer at skolens ledelse er synlig og til stede.

*(...)vi har en ledelse som er veldig, de er ikke til stede i undervisningen, men de er veldig til stede allikevel. Døra står alltid på et gap (...)og det er bare å gå inn (...) de kommer og slår av en prat, og vi snakker mye sammen(...)Så selv om de ikke er synlig i klasserommet, så er de synlige og tilstede. (Lærer 1, Eikemo skole).*

Læreren sier at rektor har god oversikt over det som skjer i undervisningen selv om hun ikke er fysisk til stede i klasserommet. Han sier at ledelsen er tilgjengelig og er mye i samtale med lærerne. Dette kan bety at læreren opplever at ledelsen har god oversikt over skolens og den enkelte lærers arbeid.

En annen lærer ved Eikemo oppsøkte rektor for å snakke om de gode resultatene som elevene hadde oppnådd på nasjonale prøver. Læreren etterspør en samtale med rektor hvor de kan snakke om hva hun gjør som fungerer bra og hva som kan ligge bak elevenes resultatoppnåelse.

*(...) Jeg kan gå til rektor etter at vi hadde gjort så bra på nasjonale prøver. (...) så sier hun det, og skryter og skriver noe hyggelig og. Så sier jeg: Skulle vi ha snakka om hva det er jeg gjør som funker. Og så smiler 'a og sa, ja det kan vi gjøre en dag, men det skjer aldri. (Lærer 2, Eikemo skole)*

Denne læreren tar initiativ til å be om et møte for å snakke om de gode resultatene på nasjonale prøver. Hun etterspør et nytt møte der hun ønsker tilbakemelding på hva som fungerer i hennes undervisning som hun kan bygge videre på. Rektor er hyggelig og responderer ved å smile og sier at de kan ha et møte senere. Det blir imidlertid aldri noe av det møtet. Med andre ord opplever ikke denne læreren å få nyttig tilbakemelding fra rektor.

Ut i fra utsagnene til lærerne ved Eikemo er rektor synlig og tilgjengelig for samtaler. Imidlertid ser det ut som at samtalene ikke dreier seg om konkrete tilbakemeldinger på lærerens undervisningspraksis.

Ved Fjell skole sier rektor at hun mener det er viktig å prioritere pedagogisk ledelse og å være tilgjengelig for så vel lærere som elever og foreldre: «Jeg må ta meg selv i nakken og tenke at jeg er der for lærerne og elevene og jeg må vise meg for dem». Hun er opptatt av å ha kontakt med elevene og mener at dette er noe hun må være spesielt oppmerksom på. Hun sier videre: «Men jeg føler at det er en del av jobben å være tilgjengelig og serviceorientert overfor lærere og også overfor elever og foreldre». Imidlertid fremkommer det i intervjuet at rektor synes hverdagen er hektisk og at pedagogisk ledelse går på bekostning av administrativt arbeid. Dersom rektor alltid er

tilgjengelig for medarbeiderne kan det også føre til en mindre systematisk tilbakemeldingspraksis, og at tilbakemeldinger blir avhengig av den enkeltes initiativ.

Det at rektor har for lite tid til pedagogisk ledelse blir også merkbart for lærerne. En lærer ved Fjell skole ber rektor om få råd om adekvate tiltak som kan bidra til å hjelpe de elevene som scorer lavt på nasjonale prøver:

*(...) så fikk vi ut noen resultat, og så ser vi at her trenger noen hjelp og så hva gjør jeg nå liksom... spør rektor, hva gjør jeg nå... og der er jeg... hva gjør jeg nå i februar, det var nå i høst da, men jeg har ikke helt klart for meg hva jeg gjør altså, (...) og om vi skal sette i gang noen tiltak på det, men ellers er det sånn "help yourself" altså... med det du har av krefter og ressurser da... Jeg står litt alene kan du si, når jeg ser resultatene av de nasjonale prøvene... (...) Og da blir det opp til meg på en måte og ta tak i det. (Lærer 1, Fjell skole)*

Her har vi en lærer som opplever at han står veldig alene i jobben sin og som etterspør tilbakemelding på undervisningen. Det har gått flere måneder siden elevene hadde nasjonale prøver og han har ennå ikke fått tilbakemelding eller drøftet tiltak for forbedring av undervisning med rektor.

Pedagogiske ledelse handler om å sette i gang, strukturere og styre dialogiske prosesser, men også å være et forbilde ved måten en kommuniserer på. Språklig samspill og bevist bruk av samtale i ulike kontekster blir viktig for læring og utvikling i skolen (Dysthe, 1997). Vi har argumentert for at rektor hele tiden må ha fokus på skolens oppdrag.

Vi har tidligere vist til analyser av funn som viser at rektors involvering i lærernes arbeid har betydning for elevenes læring. Rektor må være oppmerksom på at også de uformelle samtalene kan være av stor betydning når det gjelder å skape sammenheng og utvikle praksis. De uformelle samtalene kan være en viktig arena når det gjelder meningsskaping i praksisfellesskapet og de kan ha stor betydning for skolens arbeid.

## 5.7 Oppsummering

I kapittel 4 og 5 har vi presentert og drøftet empiri på bakgrunn av oppgavens formål. Formålet er å beskrive rektors tilbakemelding til lærere slik at vi kan utvikle kunnskap om hvilken betydning tilbakemeldinger kan ha for skolens arbeid. Både rektorer og lærere sier at det gis lite tilbakemelding og flere lærere etterlyser tydeligere tilbakemeldinger fra rektor.

I kapittel 4 har vi beskrevet skolene og oppsummert våre funn i tre tabeller. I kapittel 5 har vi analysert seks ulike arenaer for tilbakemeldinger og drøftet hvordan tilbakemelding fra rektor til lærere foregår. Videre har vi analysert innholdet i tilbakemeldingene i lys av ulike teoretiske perspektiv, i dialog med tidligere funn og vår egen forforståelse.

I det følgende oppsummerer vi analysen av tilbakemeldingspraksis i de ulike arenaene.

*Teammøter* er en arena hvor rektor og lærere drøfter ulike tiltak som kan bidra til økt læringsutbytte og forbedring av elevresultater.

*Klasseromsobservasjon*: Ledelsen ved fire av skolene benytter klasseromsobservasjon for å innhente informasjon om lærernes undervisningspraksis. Ledelsen ved en av skolene er i gang med skolevandring. Ved av to av skolene er klasseromsobservasjon delegert til andre i ledelsen. Her mener rektorene at de gjennom informasjon fra henholdsvis trinnledere og inspektører har god oversikt over og kontroll med skolens undervisning.

*Medarbeidersamtaler*: Vi har lite informasjon om medarbeidersamtaler, men rektor ved en skole sier at hun gjennomfører medarbeidersamtaler en gang i året. Noen lærere forteller også at de får konkrete tilbakemeldinger i medarbeidersamtaler, mens de fleste lærerne gir uttrykk for at de opplever liten nytteverdi i tilbakemeldingene de får i medarbeidersamtaler.

*Plenumsmøter*: Tilbakemeldinger i plenumsmøter beskrives av lærere som kollektiv ros og påskjønnelse til lærerkollegiet. Ellers brukes plenumsmøter som en arena for

informasjon. I noen grad gis tilbakemeldinger relatert til nasjonale prøver på fellesmøter. Rektor ved en skole sier at dette fører til gode diskusjoner i lærerkollegiet.

*Uformelle samtaler* fungerer som ros, oppmuntring og motivasjon for lærere.

*Veiledning* gis først og fremst til lærere som ikke fungerer godt nok i jobben eller som ikke har god nok kvalitet på undervisningen.

## 6 Konklusjon

Vi bygger vår undersøkelse på datamaterialet i FIRE-prosjektet. Våre funn er basert intervjuer med rektorer og lærere ved 6 grunnskoler i seks forskjellige kommuner i ulike landsdeler og omfatter byskoler og bygdeskoler, store skoler og små skoler både 8-10, 1-10 og 1-7 grunnskoler. Funnene kan gi oss et innblikk i hvordan tilbakemeldingspraksis fra rektor til lærer er i norsk skole. Vi har valgt å kategorisere funnene i arenaer for tilbakemeldinger. Disse arenaene dannet utgangspunkt for struktureringen av analysekapittelet.

Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan foregår tilbakemelding fra rektor til lærere og hva er innholdet i tilbakemeldingene?*

Vi har belyst problemstillingen gjennom forskningsspørsmål:

- På hvilken måte gir rektor tilbakemelding til lærere?
- Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldingen de får fra rektor?
- På hvilken måte kan rektors tilbakemelding til lærere gi retning for skolens arbeid?

Funnene våre synes å støtte opp om andre tilsvarende funn og kan bidra til å utvikle kunnskap om tilbakemeldingspraksis i skolen. Ettersom dette er en kvalitativ studie og vi har få informanter er ikke målet at funnene skal kunne generaliseres. Vi kan allikevel trekke frem noen mønstre som kan ha overføringsverdi til andre lignende studier.

## **6.1 Tilbakemeldingspraksis**

Våre funn viser at det i lite systematikk i tilbakemeldinger fra rektor til lærere. Vi finner få eksempler på godt innarbeidet tilbakemeldingspraksis. Vi har identifisert seks ulike arenaer for tilbakemelding fra rektor til lærere: klasseromsobservasjon, medarbeidersamtaler, teammøter, plenumsmøter, uformelle samtaler og veiledning.

De ulike møtearenaene benyttes i liten grad til tilbakemeldinger fra rektor til lærere. I våre funn er det teammøter som trer tydeligst frem som en arena for tilbakemeldinger.

Rektorer benytter seg i liten grad av klasseromsobservasjon for å få bli kjent med lærernes undervisning. Klasseromsobservasjon blir i liten grad benyttet som grunnlag for å gi veiledning og råd til lærernes undervisning. Lærere med lav kvalitet på undervisningen blir sjelden gitt nødvendig oppfølging.

Plenumsmøter som en arena for meningsutveksling, faglige diskusjoner og refleksjon rundt skolens mål og visjoner ser ikke ut til å utnyttes i noen særlig grad. Det ser heller ikke ut til at rektorer er bevisst på at de uformelle samtalene kan være av betydning for skolens arbeid.

Funn fra FIRE prosjektet viser at medarbeidersamtaler er den viktigste formelle arenaen for tilbakemelding fra skoleleder til lærer (Ottesen & Møller, 2010). Dette støtter opp om våre funn ettersom det er flere informanter som knytter tilbakemelding til medarbeidersamtaler.

## **6.2 Lærernes oppfatninger av tilbakemeldinger**

Våre funn viser at innholdet i tilbakemeldinger ofte oppleves som lite konkrete og lite nyttige for lærernes undervisningspraksis. Tilbakemeldinger oppleves for det meste som tilfeldig påskjønnelse for godt utført arbeid. Mange lærere etterlyser tilbakemeldinger knyttet til deres undervisning og elevenes læringsresultater.



## 6.3 Skoleutvikling

Vi har få funn som indikerer at tilbakemelding bidrar til å gi retning for skolens arbeid.

Vi kan til en viss grad se at rektors tilbakemelding på elevresultater kan bidra til å skape en felles forståelse for skolens arbeid og utvikling. Videre har vi funn som kan tyde på at veiledning av lærere til en viss grad bidrar til endring i positiv retning.

## 6.4 Implikasjon for skoleledelse

Skoleutvikling, undervisning og elevresultater er et felles anliggende. Ledere må som følge av sin involvering i praksisfellesskapet sette mål for læreres læring.

Undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger oppnår bedre resultater med elevenes læring. Kvaliteten på lærernes undervisning og elevenes læring bør stå i fokus når en etterspør resultater og i hvilken grad ulike mål blir nådd.

Viktige grep kan være å bidra til læreres kompetanseutvikling ved å veilede og støtte og ved å skape en kultur for faglig utvikling. Skoleledere må utnytte de møtearenaene som finnes for tilbakemeldinger til lærerne. Det blir nødvendig å prioritere tid til pedagogisk ledelse og skape system og rutiner for tilbakemeldingspraksis.

En rektor må være i stand til å definere mål og ikke minst ha evne og vise vilje til å engasjere seg i det som skjer i klasserommet og i skolens resultater. Det blir viktig å prioritere klasseromsobservasjon for å få informasjon om lærernes arbeid og skolens undervisningspraksis. Klasseromsobservasjon er et viktig grunnlag for veiledningssamtaler, medarbeidersamtaler, team- og plenumsmøter. Rektor må sørge for at det skapes rom for initiativ og refleksjon og sørge for at god praksis deles og spres. Det er avgjørende at rektor legger til rette for medskapende møter der alle aktører får mulighet til medvirkning og påvirkning i prosesser og i beslutninger

Rektor må vektlegge relasjonsbygging i kollegiet og ha en bevisst holdning til hvordan det legges til rette for lærernes undervisning. Det kan også være av stor betydning at skoleledere er oppmerksomme på språklig samhandling i organisasjonen og hvordan de selv gjennom språket bidrar til å skape sammenheng og utvikle praksis. Rektor må

være bevisst på at også de uformelle samtalene, snakket i skolen, er viktig for skolens arbeid og at uformelle samtaler med ulike aktører kan bidra til å gi retning for skolens arbeid.

## **6.5 Videre forskning**

Med denne masteroppgaven ønsker vi å bidra til å nyansere og utvikle tidligere beskrivelser om tilbakemeldingspraksis i skolen. Vi ønsker å bidra til forskning om tilbakemeldinger som verktøy for skoleledelse og hvordan ulike arenaer kan nyttes til reflekterende samtaler og dialog som kan bidra til læring, endring og utvikling.

Det kunne også vært interessant å undersøke tilbakemelding som interaksjon for å utvikle kunnskap om hvordan språklige samhandling kan bidra til å gi retning for skolens arbeid.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (red.). (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. Rapport 20, 2009.* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Bengtsson, J. (1991). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Min livsvärlden som grund: bidrag til utvecklande av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-34). Lund: Studentlitteratur.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1997). Leining i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse* (s. 77-98). Bergen Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A passing Fancy Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- LOS: Ledelse, organisasjon og styring i Bærum kommune. (2013). *Organisasjonskart for Bærum kommune: Overordnet struktur Tjenesteområder. Leder- og organisasjonsstrukturen.*, (25.03.2013). Hentet fra <https://www.baerum.kommune.no/Organisasjonen/radmenn2/Styr/>
- Meld.St.19. (2009-2010). *Tid til læring: oppfølging av tidsbruksutvalgets rapport* Oslo: Kunnsaksdepartementet

- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42, 2009 Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE\\_andre\\_delrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no)
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (red.). (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Unipub AS.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2013). Leadership and Inclusion: the Power of Dialogue. I G. MacRuair, E. Ottesen & R. Precey (red.), *Leadership for inclusive education: Vision, Values, Voices* (s. 121-129). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.). (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Rapport 37, 2010*. Oslo: NIFU STEP.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. Hentet fra <http://eaq.sagepub.com/content/44/5/635> doi:DOI: 0.1177/0013161X08321509
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). Det nasjonale styringsnivået: Intensjoner, forventninger og vurderinger. Rapport 42, 2008. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/forste-delrapport.pdf>
- Shotter, J. & Cunliffe, A. L. (2003). Managers as practical authors: everyday conversations for action. I D. Holman & R. Thorpe (red.), *Management & Language* (s. 15-38). London: Sage Publications.

- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: Praksisveiledning med lærerstudenter*: Gyldendal Akademisk.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 42, 2009 Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/TALIS\\_2008.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/TALIS_2008.pdf?epslanguage=no)
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

*I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmaterieell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.*

- Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?

### Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler? Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)

Ev. oppfølgingsspørsmål:

- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?
- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte? Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

*I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung bør å bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsløftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsen gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.*

*- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

### **Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling**

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

*I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.*

*- Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding får skoleleder av sine overordnede?*

### **Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater**

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?

- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

*I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.*

*- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

### **Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet**

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

### **Helt til slutt:**

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?
- Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?



# Vedlegg 2

## Samarbeidet, arbeidsfordelingen og arbeidsprosessen

Vi har kjent hverandre som kolleger gjennom flere år og har etter hvert knyttet nære vennskapsbånd. Samarbeidet vårt har vært preget av tillit, åpenhet og trygghet gjennom hele arbeidsprosessen med masteroppgaven.

Vi var på ulike stadier i studiet da Hilde Elises fattet interesse for FIRE-prosjektet og Else ble motivert til å gjenoppta studiene etter en permisjonsperiode. I januar 2010 hadde vi to inspirerende dager med datainnsamling ved ”Skogen” skole sammen med Jorunn Møller. I etterkant fordelte vi arbeidet med transkribering av intervjuene. Else transkriberte intervjuet med rektor mens Hilde Elise transkriberte intervjuet med lærerne.

Etter et års pause fra den påbegynte masteroppgaven, besluttet vi å gjenoppta arbeidet høsten 2012. Senere har vi hatt jevnlige samarbeidsmøter og det har blitt mange lange dager og sene kvelder. Den siste måneden har vi tilbrakt alle helger sammen og viet mye tid til arbeidet med masteroppgaven.

Else har hatt hovedansvaret for teorikapittelet og metodekapittelet, mens Hilde Elise har hatt hovedansvar for innledningen, beskrivelse av empiri og kategorisering av data. Drøfting og analyse av data har vi gjort i fellesskap. Bearbeiding og redigering av tekster har vært en pågående prosess hvor vi har jobbet både hver for oss og sammen. Else har registrert alle referanser i EndNote X4. Vi har brukt EndNote som redskap for kildehenvisninger.

Det at vi «begynte i hver vår ende» og har bydd på noen utfordringer, men vi har bidratt med ulik kompetanse og kunnskap på ulike områder. Gjennom mange gode diskusjoner og fruktbare dialoger har vi i fellesskap utviklet forståelse for hvordan teori kan anvendes som redskap for å forstå praksis.

Vi eier denne oppgaven sammen!

Else & Hilde Elise

*Her er to Ord,  
det ene hedder Theori og det andet Praxis,  
og det er godt at have dem begge to,  
og det ene er ikke noget uden det andet,  
men det siste er dog det beste.*

Fra Bjørnstjerne Bjørnson: *En glad gutt*

